

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio Profissional I, II e III

Filipa de Sousa Fernandes Jales Moreira

Lisboa, julho 2021

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio Profissional I, II e III

Filipa de Sousa Fernandes Jales Moreira

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, julho de 2021

Agradecimentos

À minha mãe, à minha irmã e ao meu pai o maior obrigada, pelo apoio incondicional e porque sem eles isto não teria sido possível.

Ao Miguel, por ter estado sempre a meu lado nestes últimos anos e pela paciência desde a escrita ao corte.

À Professora Doutora Violante Magalhães por ter sido a melhor professora e orientadora que podia ter tido/escolhido. Obrigada pela ajuda sem fim, por ser sempre a mais honesta e por ter sempre uma palavra amiga a dizer.

Agradeço a todos os outros professores da Escola Superior De Educação João de Deus, que passaram por mim neste percurso e que me ajudaram sempre que era necessário, especialmente ao professor José Maria de Almeida que foi uma grande ajuda na realização deste relatório.

Às minhas amigas – as que vieram no início do curso e que ficaram, as que apareceram a meio do caminho e se tornaram tão especiais como nunca, e as que estavam do lado de fora, mas sempre prontas a ajudar – um especial obrigado! Sem o vosso apoio, as vossas palavras, os nossos jantares, picnics, encontros, isto não teria sido tão maravilhoso como foi. Os amigos são a família que escolhemos e posso dizer com toda a certeza que vos escolhi muito bem e que vão fazer parte da minha vida durante muitos mais anos!

Por fim e não menos importante, a todas as educadoras cooperantes e crianças, que me ensinaram tanto e que me fizeram crescer muito como pessoa e futura educadora, o meu agradecimento.

Crianças no caminho? Ensino-lhes tudo.

Um dia vou ser educadora!

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar (que frequentei entre outubro de 2019 e julho de 2021) divide-se em quatro capítulos distintos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Trabalho de Projeto.

Após a Introdução, na qual identifico e contextualizo o meu estágio profissional, e respetiva calendarização, o primeiro capítulo, Relatos de Estágio, contém um conjunto de dez relatos presenciados durante a Prática Pedagógica, com as respetivas narrativas de atividades que considerei significativas. Das dez narrativas, sete são de atividades que observei, conduzidas pelas educadoras titulares e por uma colega de estágio, e três correspondem a atividades conduzidas por mim.

O segundo capítulo é destinado às Planificações. Depois de feita uma reflexão sobre o que é planificar e a importância de o fazer, são apresentadas seis atividades planificadas e realizadas por mim durante a prática profissional. No final de cada planificação em quadro, existe uma descrição justificativa do mesmo.

O terceiro capítulo é correspondente aos Dispositivos de Avaliação. Após breve reflexão sobre as vantagens da avaliação, nomeadamente da avaliação formativa na Educação Pré-Escolar, são apresentados os parâmetros estabelecidos e os resultados de três atividades realizadas com crianças nas faixas etárias dos 3 aos 5 anos, após o que é feita uma análise fundamentada dos resultados das aprendizagens.

No quarto e último capítulo, é apresentado o projeto “Atividades ao ar livre, nem sabes o bem que te faziam!”. Escolhi este tema, relacionado com o Conhecimento do Mundo, pelo facto de considerar fundamental que as crianças passem mais tempo fora das salas, pois a pandemia obrigou-as a estarem muito tempo fechadas em casa. Com esta proposta, pretendo sensibilizar as crianças a fruírem o ar livre, mas aprendendo como se estivessem no espaço escolar.

Nas Considerações finais, apresento uma perspetiva sobre o meu percurso e sobre o trabalho realizado durante o mestrado, bem como sobre a importância do mesmo para a minha formação como futura educadora.

Depois das referências bibliográficas utilizadas para a realização do relatório, surgem alguns anexos que considerei serem relevantes para explicitar algumas observações.

Palavras chave: Relatório de Estágio Profissional, Educação Pré-Escolar, Prática Pedagógica, Avaliação, Planificação.

Abstract

This Professional Internship Report I, II and III of the Master in Preschool Education (which I attended between October 2019 and July 2021) is divided into four distinct chapters: Internship Reports, Planning, Assessment Devices, and Project Work.

After the Introduction, in which I identify and contextualize my professional internship, and its schedule, the first chapter, Internship Reports, contains a set of ten accounts witnessed during the Pedagogical Practice, with the respective narratives of activities that I considered significant. Of the ten narratives, seven are activities I observed, conducted by the head teachers and a fellow student, and three correspond to activities conducted by me.

The second chapter is devoted to Planning. After a reflection on what it is to plan and the importance of doing so, six activities planned and carried out by me during professional practice are presented. At the end of each table planning, there is a description justifying it.

The third chapter corresponds to the Evaluation Devices. After a brief reflection on the advantages of assessment, particularly formative assessment in preschool education, the established parameters and the results of three activities carried out with children aged 3 to 5 years are presented, after which a reasoned analysis of the learning outcomes is made.

In the fourth and last chapter, the project "Outdoor activities, you don't know how good they would do you!" is presented. I chose this theme, related to World Knowledge, because I consider it essential that children spend more time outside the classroom, since the pandemic forced them to stay indoors for a long time. With this proposal, I intend to sensitize children to enjoy the outdoors, but learning as if they were in the school space.

In the final considerations, I present an overview of my journey and the work done during the master's degree, as well as its importance for my training as a future educator.

After the bibliographical references used for this report, there are some annexes that I considered relevant to explain some observations.

Keywords: Professional Internship Report, Pre-School Education, Pedagogical Practice, Evaluation, Planning.

Índice Geral

Índice Quadros.....	IX
Índice de Figuras.....	X
Introdução.....	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	3
2. Calendarização e Cronograma do Estágio.....	3
1. Relatos Diários.....	7
1.1 Descrição do capítulo	7
1.2 Relatos de Estágio	7
1.2.1 Grupo de 3 anos	7
1.2.2 Grupo de 3 anos	10
1.2.3 Grupo de 3 anos	11
1.2.4 Grupo de 4 anos	13
1.2.5 Grupo de 4 anos	15
1.2.6 Grupo de 4 anos	17
1.2.7 Grupo de 5 anos	19
1.2.8 Grupo de 5 anos	21
1.2.9 Grupo de 5 anos	23
1.2.10 Grupo de 5 anos	25
2. Planificações	28
2.1 Descrição do capítulo	28
2.2 Fundamentação teórica.....	28
2.3 Planificações em quadro.....	30
2.3.1 Planificação de atividade para grupo de 3 anos.....	30
2.3.2 Planificação de atividade para grupo de 3 anos.....	31
2.3.3 Planificação de atividade para grupo de 4 anos.....	33
2.3.4 Planificação de atividade para grupo de 4 anos.....	35
2.3.5 Planificação de atividade para grupo de 5 anos.....	36
2.3.6 Planificação de atividade para grupo de 5 anos.....	38
3. Dispositivos de avaliação	41
3.1 Descrição do capítulo	41
3.2 Fundamentação teórica.....	41
3.3 Avaliação de atividade na Área de Conhecimento do mundo (3 anos) ...	43
3.3.1 Contextualização de atividade.....	43
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	44
3.3.3 Apresentação e análise dos resultados	45

3.4	Avaliação de atividade no Domínio da Matemática (4 anos)	47
3.4.1	Contextualização da atividade	47
3.4.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	47
3.4.3	Apresentação e análise dos resultados	48
3.5	Avaliação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	50
3.5.1	Contextualização da atividade	50
3.5.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	50
3.5.3	Apresentação e análise dos resultados	51
4.	Projeto <i>Atividades ao ar livre, nem sabes o bem que te faziam!</i>	54
4.1.	Descrição do capítulo	54
4.2.	Enquadramento do projeto	54
4.3.	Fundamentação teórica	55
4.4.	Desenvolvimento do projeto	58
4.4.1	Problema	58
4.4.2	Destinatários	59
4.4.3	Entidades envolvidas	59
4.4.4	Motivação e negociação	59
4.4.5	Objetivos	60
4.4.6	Planeamento	60
4.4.7	Recursos	62
4.4.8	Produtos finais	62
4.4.9	Avaliação	63
4.4.10	Calendarização	63
4.5.	Considerações finais do projeto	64
	Considerações finais	66
	Referências Bibliográficas	68
	Anexos	1

Índice Quadros

Quadro 1 – Cronograma de Estágio Profissional I.....	4
Quadro 2 – Cronograma de Estágio Profissional II.....	5
Quadro 3 – Cronograma de Estágio Profissional III.....	6
Quadro 4 – Planificação de atividade no Subdomínio da Música (3 anos).....	29
Quadro 5 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral (3 anos).....	32
Quadro 6 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)....	34
Quadro 7 – Planificação de atividade no Domínio da Matemática (4 anos).....	35
Quadro 8 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita (5 anos).....	37
Quadro 9 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo e no Domínio da Educação Artística (5 anos).....	39
Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	45
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática.....	48
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	51
Quadro 13 – Cronograma da calendarização do projeto.....	63

Índice de Figuras

Figura 1 – Placa com imagem de senhora com colar e sequência solicitada.....	8
Figura 2 – Placas com imagens dos colares com diferentes sequências de cores.....	9
Figura 3 – Placa do jogo vazia e peças dos blocos lógicos.....	10
Figura 4 – Placa do jogo preenchida com os blocos lógicos.....	10
Figura 5 – Imagens dos exemplos dos dois jogos linguísticos.....	21
Figura 6 – Imagens dos exemplos da formiga desmontada e já montada.....	23

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi desenvolvido a partir das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. A etapa de criação deste documento é fundamental para a atribuição do grau de mestre.

Neste Relatório, descrevem-se as experiências académicas e profissionais que mais valorizam o nosso percurso e a educação presenteada pela instituição. Durante os três semestres de estágio profissional, adquirimos conhecimentos de métodos e modelos de aprendizagem, que nos são passados pelos educadores cooperantes, em diferentes contextos educativos. Neste percurso, temos ainda a ajuda fundamental dos supervisores de estágio. Uns e outros, que se assumem como profissionais críticos e reflexivos, ajudam os estagiários a perceber as implicações das suas ações educativas, a entender os contextos nos quais trabalham e a pensarem as opções a tomar (Zeichner, 1993).

Assim, esta formação é-nos imprescindível não só para consolidar as metodologias de ensino que nos vão orientar no futuro, aplicando-as às diferentes situações e crianças, como também para nos adequarmos ao dia-a-dia das escolas. Naturalmente, o contributo das crianças junto de quem estagiamos é também essencial, visto que, através das suas reações, também elas nos obrigam a refletir sobre as suas necessidades que demonstrem ter e, conseqüentemente, sobre quais as práticas pedagógicas a ter.

Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a concretização de todos os fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa. Neste sentido, a observação e o registo das práticas educativas (nomeadamente da gestão das rotinas, da organização do espaço e materiais, da qualidade das relações estabelecidas, as atividades levadas a cabo) permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre tais práticas.

Tais relatos das observações em vários ambientes escolares são ainda essenciais para conhecer cada criança e os progressos do seu desenvolvimento e das aprendizagens feitas. As informações recolhidas sobre estes aspetos permitem

fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. Em suma, a participação ativa em vários ambientes escolares conduz a uma escolha do planeamento de atividades. Por fim, os resultados da avaliação dos exercícios por nós propostos e realizados junto das crianças obrigam-nos a refletir sobre a evolução das crianças e a adequação (ou não) das atividades que realizámos. Gaspar (2010) afirma que a avaliação continuada das atividades procura um enquadramento espacial e temporal dos fenómenos pedagógicos, com referência ao historial de resultados obtidos pela equipa educativa.

Também faz parte deste Relatório a apresentação de um projeto. Lopes (2014) aponta esta metodologia como fundamental e especialmente relevante na resolução de problemas, pressupondo assumir, como ponto de partida do projeto, questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros desafios pelos alunos. O projeto apresentado, intitulado “Aulas ao ar livre, não sabes o bem que te fazia!”, enquadra-se na Área do Conhecimento do Mundo, se bem que abranja outros domínios ou áreas curriculares. Proporá a criação de atividades para situações do dia-a-dia das escolas. Pretende-se que, uma vez por semana, as crianças saiam da rotina do espaço escolar e, no recreio ou num jardim/ espaço verde perto da sua escola, possam ter diversas atividades, de uma maneira diferente, aprendendo no contacto com a natureza.

No sentido de cumprir o acima descrito, o presente Relatório é composto, para além da presente Introdução e das inevitáveis Considerações Finais, por quatro capítulos.

O primeiro capítulo contém dez Relatos de Estágio, observados junto de grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos, e escolhidos em função da sua pertinência. No capítulo seguinte, são apresentadas seis Planificações de atividades para crianças destas mesmas idades, cobrindo diversas áreas e domínios. No terceiro capítulo, ficam expostos três Dispositivos de Avaliação aplicados a crianças de diferentes idades do pré-escolar e contemplando, igualmente, áreas e domínios distintos. Por último, é apresentado o Projeto “Atividades ao ar livre, não sabes o bem que te faziam!”. A indicação das Referências Bibliográficas e os Anexos que comprovam a análise apresentada no capítulo dos Dispositivos de Avaliação e uma grelha de avaliação do Projeto, fecham este Relatório.

Antes de iniciar os quatro capítulos acima referidos, passo a identificar e contextualizar o estágio profissional, bem como a apresentar a respetiva calendarização e cronograma.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional foi realizado em duas instituições diferentes (Escolas A e B), durante três semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No primeiro semestre, que decorreu entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020, efetuei o estágio numa escola privada (Escola A) localizada no centro de Lisboa. Esta escola está dividida em três valências: Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na creche, onde se encontram crianças de seis meses até dois anos de idade, há uma sala para cada faixa etária. A educação pré-escolar, que compreende crianças dos 3 aos 5 anos, conta com duas salas para cada faixa etária. Durante este estágio, entre outubro e dezembro, estive junto de crianças da faixa etária dos 5 anos e, de dezembro a fevereiro, junto das da faixa etária dos 4 anos. O estágio foi realizado às segundas e terças-feiras, das 9h ao 12h, e às sextas-feiras, das 9h às 16h (v. Quadro 1).

Por motivos pessoais, interrompi os meus estudos de Mestrado, tendo regressado à Escola A um semestre depois. Assim, este meu segundo semestre de estágio aconteceu entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021, e foi efetuado nesta mesma escola. Neste período, estive junto de crianças da faixa etária dos 3 anos. O estágio foi realizado às segundas, terças e sextas-feiras, das 9h às 13h (v. Quadro 2), sendo que as últimas semanas de janeiro e as de início de fevereiro foram realizadas on-line, por nos encontrarmos em confinamento, devido à pandemia COVID19.

Finalmente, no último semestre do mestrado, que decorreu entre março de 2021 e julho de 2021, apesar de algumas contingências (devidas de novo à pandemia), efetuei o estágio junto das crianças da faixa etária dos 5 anos, numa escola privada (Escola B) situada nos arredores de Lisboa. Esta escola tem duas valências. A valência do Pré-Escolar, com crianças dos 3 até aos 5 anos, tem seis salas (duas salas para cada idade); o mesmo acontece com a valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico (duas salas para cada ano). O estágio foi realizado às segundas e sextas-feiras, das 9h às 17h (v. Quadro 3).

2. Calendarização e Cronograma do Estágio

Como mencionado, o estágio profissional desenvolveu-se em três momentos, conforme exposto nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 – Cronograma de estágio I

	1º Semestre (2019-2020) – Escola A																		
	1º momento												2º momento						
Meses	outubro				novembro				dezembro				janeiro				fevereiro		
Semanas	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	2	3	4	5	1	2	3	
Sala de 4 anos																			
Sala de 5 anos																			
Atividades de dia inteiro																			
Atividades avaliadas																			
Orientação tutorial																			
Reuniões prática pedagógica																			
Estágio intensivo																			
Elaboração do relatório																			
Pesquisas bibliográficas																			

Quadro 2 – Cronograma de estágio II

	2º Semestre (2020-2021) – Escola A																			
	1º momento																			
Meses	outubro				novembro				dezembr o			janeiro				fevereiro				
Semanas	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	
Sala de 3 anos																				
Atividades de dia inteiro																				
Atividades avaliadas																				
Orientação tutorial																				
Reuniões prática pedagógica																				
Elaboração do relatório																				
Pesquisas bibliográficas																				

Quadro 3 – Cronograma de estágio III

	3º Semestre (2020-2021) – Escola B																		
	1º momento																		
Meses	março		abril				maio				junho					julho			
Semanas	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Sala de 5 anos																			
Atividades de dia inteiro																			
Atividades avaliadas																			
Orientação tutorial																			
Reuniões prática pedagógica																			
Elaboração do relatório																			
Pesquisas bibliográficas																			

1. Relatos Diários

1.1 Descrição do capítulo

O presente capítulo apresenta a narrativa de atividades a que assisti ou que conduzi, e que considere mais significativas, durante o Estágio Profissional feito ao longo dos três semestres, nas Escolas A e B.

Os dez relatos são todos sobre atividades realizadas com crianças da faixa etária compreendida entre os 3 e os 5 anos. Das narrativas aqui apresentadas, três delas são atividades realizadas por mim; as setes restantes são de atividades que fui observando: seis delas conduzidas pelas educadoras dos grupos e, uma, por uma colega de estágio. Após os relatos, apresento inferências, fundamentadas com autores, com o objetivo de refletir e interpretar como é que os educadores diversificam as atividades e o modo como as crianças aprendem.

1.2 Relatos de Estágio

1.2.1 Grupo de 3 anos

A atividade narrada foi conduzida pela educadora junto de um grupo de 21 crianças de 3 anos e está inserida no Domínio da Matemática. A atividade durou cerca de 30 minutos.

A atividade iniciou-se com as crianças sentadas nos respectivos lugares à mesa (em torno da qual se sentam seis a oito crianças). O objetivo dela era trabalhar sequências de cores, bem como a coordenação visual-motora e a autonomia das crianças.

A educadora distribuiu placas iguais a cada criança. Todas as placas tinham a imagem de uma senhora com um colar ao pescoço. Começou por explicar que a senhora que estava na imagem era a “mãe” dela e, após esta explicação, distribuiu umas caixas com círculos de goma EVA de várias cores. De seguida, colocou a imagem que tinha com ela (maior do que a das crianças) na parede e começou a fixar um círculo verde no fio do colar. Solicitou às crianças que procurassem um círculo da mesma cor para colocarem no colar da imagem delas. Quando todas as crianças tinham o círculo

verde no sítio correto, foi-lhes solicitado para procurarem o círculo amarelo e colocarem ao lado o verde (v. Figura 1).

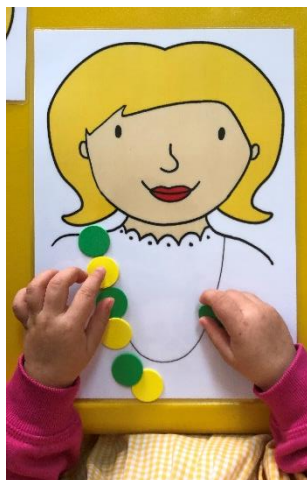


Figura 1 – Placa com imagem de senhora com colar e sequência solicitada

A educadora começou então a fazer uma cantilena das cores (“verde, amarelo, verde amarelo...”) que iriam ser colocadas no colar, para que fosse percebido a sequência e repetição de cores. As crianças realizaram o resto da atividade sozinhas, colocando os círculos das cores que achavam corretos.

Quando a educadora conseguiu perceber que a noção de sequência tinha ficado bem esclarecida por cada criança, finalizou a atividade, deixando as crianças escolherem duas cores e realizarem a sua própria sequência (v. Figura 2).

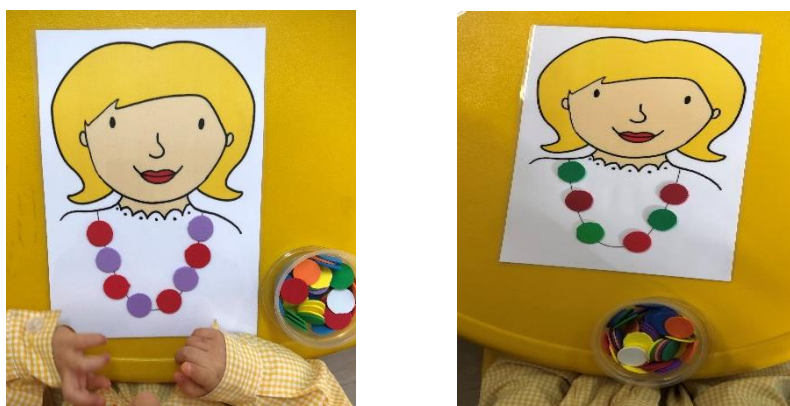


Figura 2 – Placas com imagens dos colares com diferentes sequências de cores

Fundamentação Teórica

Aprender matemática é, sobretudo, aprender a pensar. Esta aprendizagem evolui ao longo dos anos. Ao ensinar matemática, temos de recorrer a dois elementos bastante importantes: a imaginação e a técnica (habilidade no fazer). Segundo Almeida (1994, p. 29), “estes elementos intervêm em doses, tempos e momentos diferentes, sendo a assimilação de uma técnica sempre menos problemática que a aquisição da faculdade de imaginar”. O mesmo autor também afirma que “pensar que se aprende matemática só com a técnica é pensar que se escreve com a caneta e a mão ou que se vê com os olhos e os óculos. (...) mas o estímulo da imaginação é indispensável para aprender matemática”.

Nesta atividade a que assisti, que explorou a sequência, as crianças utilizaram a coordenação visual-motora, sendo que esta capacidade começa a ser desenvolvida desde cedo – ao comer, vestir, jogar e em muitas outras atividades. Na perspetiva de Matos e Gordo (1993, p. 13), “na escola, ela pode ser estimulada através de recurso a actividades de escrita, com bolas e actividades de desenho livre ou de colagens”.

Mas, para completarem a imagem, as crianças tiveram também de recorrer à imaginação. Quando damos a oportunidade à criança de imaginar, estamos a dar-lhe oportunidade para crescer a nível da matemática sem que elas percebam. Segundo Moura (1994, citado por Mota, 2009), o jogo propiciado por este trabalho de imaginação acaba por “introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais”.

Por fim, é necessário proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças através das pequenas tarefas do seu dia-a-dia, ajudando a estruturar e organizar o seu pensamento. Ao deixar as crianças fazerem a atividade sozinhas, a educadora apercebeu-se de quem a conseguia fazer ou não. Ambrósio (1999, p. 2) defende que “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida”. Também Folque (2014) afirma que, se os materiais forem organizados de modo a estarem acessíveis, permitem que as crianças os utilizem sem precisarem de ajuda.

1.2.2 Grupo de 3 anos

A atividade narrada a seguir foi conduzida por mim, junto de um grupo de 20 crianças de 3 anos. A atividade está inserida na Área do Conhecimento do Mundo e durou cerca de 40 minutos.

Antes de iniciar a atividade, pus no chão um lençol grande e azul escuro, que pretendia simular o espaço celeste. Com as crianças sentadas em “U”, no chão, de frente para mim e ao redor do lençol, disse-lhes que iríamos fazer uma viagem ao espaço, para vermos o sistema solar. Distribuí o material que tinha preparado: uma máscara, em cartolina, para que as crianças colocassem na cara. Através de sons que eu fazia e que elas secundavam, fomos imaginando uma ida para o espaço. Após essa ‘viagem’, disse às crianças que elas iriam fazer de sol e de planetas. Tinha preparado nove t-shirts estampadas com as imagens do sol e dos planetas.

Escolhi um menino para fazer de sol, vestindo-lhe a camisola, e falei um pouco sobre esta estrela. De seguida, fui chamando, um a um, oito meninos, a quem fui vestindo as *t-shirts* dos planetas. Enquanto o fazia, fui-lhes falando sempre sobre curiosidades dos planetas. A cada *t-shirt* vestida, fomos colocando no chão fios de lã a simular órbitas. No final, as nove crianças representaram a rotação dos planetas à volta do sol, simulando o nosso sistema solar.

Foi uma atividade muito gratificante, pois as crianças deram toda a sua colaboração e estavam completamente envolvidos, mesmo os que observavam a última simulação feita pelos colegas.

Fundamentação Teórica

A Área do Conhecimento do Mundo é fundamental para que as crianças possam explorar o que está à volta delas e, para que, através de situações do dia-a-dia, consigam descobrir factos. Tudo isto é um ótimo método para despertar o entusiasmo para aprender mais sobre tudo.

Nesse sentido, torna-se crucial que as crianças tenham oportunidades para explorar o mundo, para comunicar as suas ideias, aprendendo ciência através de diferentes experiências. Segundo Astolfi, Peterfalvi e Vérin (1998, p. 103), é durante estas idades que são cobertas “as fases essenciais do desenvolvimento da inteligência e, nesse contexto, a acção sobre os objectos desempenha o papel de um motor essencial”.

É através de metodologias ativas e dinâmicas, participativas e participadas, que a sensibilização para as ciências deve proporcionar o início da construção do conhecimento científico, o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico, assim como a construção da autonomia, da persistência e cooperação. Como afirmam Silva et al. (2016),

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia (p. 85).

As crianças em idade pré-escolar demonstram um interesse natural pelos objetos e fenómenos que as rodeiam e, portanto, o sistema solar é um tema pelo qual as crianças demonstram sempre um grande interesse. O facto de ter sido uma atividade prática, acaba por ter um contributo fundamental no desenvolvimento integrado de competências na área das ciências. Com esta atividade, que, como referido, foi do agrado das crianças, consegui que elas fossem participativas e despertassem interesse e curiosidade pelo que estava a acontecer.

1.2.3 Grupo de 3 anos

A atividade narrada a seguir, que durou cerca de 40 minutos, foi realizada pela educadora com um grupo de crianças de 3 anos e está inserida no Domínio da Matemática. O grupo era composto por 23 crianças.

A atividade foi realizada com as crianças sentadas nos lugares e cada par de crianças tinha o seguinte material: uma placa e peças dos blocos lógicos (v. Figura 3). A educadora havia distribuído o material necessário e, antes de começarem o jogo proposto, pediu ajuda às crianças para contarem a quantidade de quadrados que existiam na placa. Fez também questões sobre o nome do material que iriam usar. Após esta introdução, deu uma breve explicação do jogo. As crianças iriam buscar as peças que a educadora pedisse, correspondendo estas quanto à sua forma ou cor, e colocariam a peça no sítio certo.

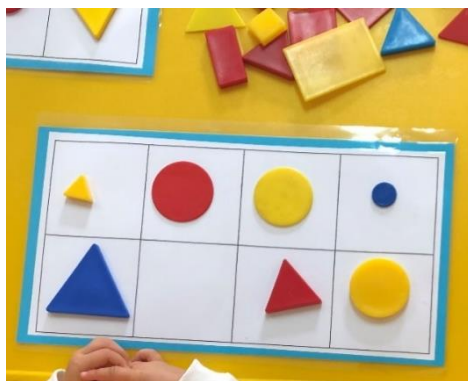


Figura 3 – Placa do jogo vazia e peças dos blocos lógicos

Como as crianças estavam a pares, uma delas procurava a peça e a outra colocava-a na placa. A placa foi preenchida com peças diferentes. A educadora decidiu deixar um quadrado em branco para tornar a atividade mais difícil (v. Figura 4).



Figura 4 – Placa do jogo preenchida com os blocos lógicos

No final do jogo, tendo as crianças já a placa vazia, a educadora distribuiu-lhes uma placa pequena com uma ordem de peças específica. Todas estas placas eram diferentes. Cada par de crianças tinha agora de imitar o que estava nessa placa pequena, que lhe tinha sido distribuída, indo buscar os blocos correspondentes. O objetivo era o de cada par realizar este jogo autonomamente. A maior parte das crianças conseguiu concretizar o pedido.

Fundamentação Teórica

Para construir diversas noções matemáticas e incentivar o gosto por este domínio, a introdução de jogos é fundamental, pois estes permitem que as crianças aprendam de uma forma lúdica.

O jogo é um facilitador da aprendizagem devido ao seu carácter motivador e é um dos recursos didáticos que pode levar as crianças a gostarem mais de Matemática. Sá (1995) afirma que “o contexto grupo de alunos/ jogo contém motivações interiores e naturais muito fortes. O professor pode desempenhar aí um papel muito importante porque é ele quem controla as actividades, o tempo e os resultados da aprendizagem” (p. 3). Este autor refere ainda que os “jogos são referidos como necessários ao aprofundamento dos conhecimentos e como actividades em que os alunos possam brincar e explorar, fazendo descobertas, caminhar no sentido da abstracção, desenvolver a imaginação e o raciocínio e discutir e comunicar as suas decisões” (p. 10).

O material utilizado na atividade relatada tem grande impacto no ensino da matemática nestas idades. Na educação pré-escolar, os blocos lógicos, que são um material manipulável estruturado, “são parte muito importante da educação das crianças” Willingham (2020).

Os blocos lógicos podem ser utilizados desde cedo e servem de recurso nos anos iniciais do ensino, devido aos diversos conhecimentos que podem ser explorados. Segundo Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010),

(...) a utilização orientada de matérias manipuláveis estruturados coloca as crianças em situações cada vez mais complexas envolvendo-as, progressivamente, numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas. Estas experiências, além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam activas, questionadoras, conforme a sua própria natureza (p. 5).

O trabalho a pares realizado pelas crianças também foi muito importante. Com ele, existe um processo de partilha e cooperação entre as crianças que, mais tarde, vai ser importante em diversas atividades do dia-a-dia. De acordo com Ladd e Coleman (2010), os primeiros contactos de interação das crianças com os seus pares são desenvolvidos principalmente nos contextos creche e jardim de infância e, através destes contextos, as crianças começam a revelar capacidades de estabelecer relações com outros, desenvolvendo as suas competências sociais.

1.2.4 Grupo de 4 anos

A atividade narrada foi conduzida pela educadora junto de um grupo de crianças de 4 anos e está inserida na Área do Conhecimento do Mundo. O grupo era composto por 24 crianças e atividade durou cerca de 40 minutos.

A atividade começou com as crianças sentadas em “U”, no chão e em cadeiras, sendo que estavam direcionadas para a tela onde estavam a ser projetadas imagens. A educadora começou por lhes mostrar dois vídeos sobre as fases da lua e os movimentos da terra. As crianças observaram e ouviram o que estava a ser explicado. Terminada a visualização dos vídeos, a educadora colocou questões que tinham sido faladas nos mesmos, explicando-as por palavras suas. As questões colocadas foram, por exemplo, estas: “Quais são as fases da lua e como se chamam?”; “Como se chama o movimento que a terra faz à volta do sol?”; “Como se chama o movimento que a terra faz quando gira sobre si mesma?”. As crianças conseguiram responder a tudo o que foi questionado.

De seguida, a educadora agarrou num globo terrestre, perguntando como se chamava o objeto que tinha na mão, e deu uma breve explicação sobre o mesmo. Pegou numa lanterna e pediu a duas crianças que a viessem ajudar a fazer rodar o globo. Com estas pequenas ações explicou muito sucintamente o dia e a noite. No final, solicitou que nove crianças viessem à frente para simular o sistema solar com as rotações que os planetas fazem; as restantes crianças iam explicando o que iam acontecer. A atividade decorreu muito bem e notava-se o entusiasmo das crianças.

Fundamentação Teórica

Desde cedo que as crianças gostam de fazer experiências e fazem perguntas sobre o mundo que as rodeia. Na Educação Pré-Escolar, há espaço para experimentar situações e concretizar respostas ao que é perguntado. Há ainda oportunidade para experimentar outras situações sobre as quais as crianças nunca se tinham questionado. Ao darmos essas oportunidades às crianças, estamos a torná-las curiosas e a despertar nelas um interesse ainda maior pelo mundo.

De acordo com Glauert (2004, p. 71), “na Educação de Infância, a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta”. Assim, e como enfatizam Martins et al. (2009), é importante que as crianças vivenciem diversas situações que, por um lado, alimentem a curiosidade e o interesse da criança por explorar o mundo e que, por outro lado, promovam sentimentos de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência.

Ao realizarmos experiências e atividades diferentes para abordarmos diversos assuntos, estamos a dar oportunidades à criança de ver o mundo de outras formas. Para o conseguirmos fazer, é necessário propor um conjunto de atividades “que incidam

tanto na construção de conhecimentos científicos sobre o mundo, como no desenvolvimento de atitudes e capacidades de investigação, pensamento crítico, resolução de problemas, discussão e colaboração” (Reis, 2008, p. 13).

A exploração sobre as fases da lua e os movimentos da terra foram primeiro exposto através de um vídeo científico, o que não só foi atrativo para as crianças, como trouxe rigor ao explicado. Complementarmente, a educadora reiterou o tema apresentado e clarificou ainda mais, com as suas próprias palavras, o que havia sido visto no vídeo.

A experiência seguinte, envolvendo a participação de algumas crianças numa simulação sobre o dia e a noite e sobre o sistema solar, e a verbalização do que viam por parte de outras, permitiu-lhes observar, tocar, comprovar e comunicar. Durante a infância, estas capacidades estão em constante desenvolvimento e são fundamentais para fortalecer processos mentais, como identificar, classificar, levantar hipóteses, experimentar e comunicar. Estes processos são o suporte do conhecimento científico e conduzem à aprendizagem significativa (Vila & Cardo, 2005).

1.2.5 Grupo de 4 anos

A atividade narrada neste Relato foi realizada pela educadora com um grupo de crianças de 4 anos, e está inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O grupo era composto por dezanove crianças e a atividade durou cerca de 30 minutos.

Com as crianças sentadas em “U” no chão da sala, a educadora começou por lhes mostrar o livro que ia ler: *O Urso e a Formiga*, de Luísa Ducla Soares. A educadora tinha feito um livro em goma EVA, no qual transcreveu o texto deste livro para tamanho bem maior, assim como ampliou as ilustrações. Estas ilustrações davam para retirar e para colar de novo; além disso, cada imagem tinha um algarismo para as crianças saberem a ordem.

Depois de mostrar o livro, a educadora retirou todas as ilustrações e colocou-as, sem qualquer ordem, num placar. Enquanto o fazia, deu uma breve explicação sobre o que era uma ilustração. Antes que a leitura da história fosse feita, as crianças disseram, em conjunto, uma lengalenga que costumam usar sempre que ouvem textos lidos pela educadora.

O título *O Urso e a Formiga* estava na capa do livro grande. Ao mostrar o título, a educadora perguntou às crianças que vogais conheciam e pediu-lhes que fossem

junto dela identificá-las. Pediu ainda que fossem apontar outras letras que conhecessem. A leitura da história foi feita de forma prazerosa e, a cada página que ia sendo lida, uma criança era escolhida para ir procurar a imagem correspondente e colava-a no livro. Como as crianças não têm todas o mesmo ritmo de aprendizagem, a educadora arranhou diversas formas de as ajudar a descobrir o algarismo que estava lá colocado.

No final da leitura, a educadora colocou 2 perguntas às crianças: “Qual o acontecimento favorito da história?” e “Que final diferente dariam a esta história?”. As crianças foram respondendo à vez e disseram respostas muito engraçadas.

Fundamentação Teórica

A leitura de histórias no jardim de infância é crucial para que estas crianças sejam futuras leitoras. Sendo esta uma atividade bastante apreciada pelas crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, cabe ao educador aproveitar este interesse e tirar partido destas práticas, tornando-as em momentos lúdicos agradáveis. Magalhães (2008, p. 58) diz-nos que, “Caso se queira melhorar a sociedade (leitora), essa promoção, em todos os locais, com especial incidência na escola (onde, actualmente, as crianças passam a maior parte do dia), assume foros de obrigatoriedade”.

É no Pré-Escolar que o ato de contar histórias se torna essencial. Devemos proporcionar à criança momentos literários ricos e variados para a formação de novos leitores. Magalhães (2008) insiste que, “Considerando que durante a infância a insistência em actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura juntos deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora” (p. 58). Junto destes novos leitores, o educador precisa de “induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes” (p. 62). Além disso, ouvir textos contados pelo educador “pode ajudar a construir futuros leitores de narrativas, de quaisquer narrativas (literárias ou não)” (p. 63).

Como as crianças em idade pré-escolar ainda não conseguem ler, as ilustrações ganham um papel fundamental nos livros infantis. Assim, as ilustrações são um auxiliar precioso para que a criança consiga interpretar uma história, e, mesmo quando esta lhe esteja a ser contada, ajudam-na a seguir a narrativa. As ilustrações têm diversas funcionalidades, tais como, atrair, cativar, estimular a atenção da criança, substituir o texto pelos elementos gráficos. Faria (2004) afirma:

A ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado – e mesmo ilegível. Assim, o aspecto descritivo da cena ilustrada pode comportar um grande número de detalhes, apreendidos pela leitura circular da imagem e sua assimilação instintiva, “imediate e sem problemas”. Ao mesmo tempo, a ilustração apresenta detalhes da ação, que também poderiam sobrecarregar o texto escrito (...) desta forma as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de criar/ sugerir/ complementar o espaço quanto à descrição e marcar os momentos-chave da ação na narrativa (p. 31).

Quando a educadora pediu às crianças para colocarem a ilustração na sequência correta, acabou por transformar as ilustrações em auxílio fundamental para que as crianças seguissem atentamente e compreendessem o que lhes estava a ser lido.

1.2.6 Grupo de 4 anos

A atividade narrada neste Relato foi conduzida pelo professor responsável pelas atividades de música junto de todos os grupos da Escola B. Foi realizada com um grupo de 22 crianças de 4 anos e está inserida no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio da Música. A atividade durou cerca de 30 minutos.

Com as crianças sentadas no chão em frente do professor, este pediu a uma delas que viesse à frente dos colegas mostrar o instrumento musical que tinha trazido. O menino disse o nome do mesmo (violino), tocou para os colegas, e o professor enunciou algumas diferenças entre o instrumento dele e o piano. Após esta apresentação, cantou-se a música das notas musicais para as relembrar. O professor, através do uso da mão, pergunta as notas musicais, sendo que cada dedo e espaço entre eles é uma nota.

De seguida, o professor começou a bater palmas com um ritmo específico e as crianças imitavam o ritmo com sons orais. A atividade foi aumentando de dificuldade para ver se as crianças conseguiam acompanhar o proposto. Quando acabou a atividade das palmas, o professor chamou uma criança ao pé dele e pediu para cantar a Canção “O nosso galo é bom cantor”. O objetivo era a criança cantar em coro com o professor, mas este último iniciava o canto do 1.º verso (“O nosso galo é bom cantor”) apenas quando a criança iniciava o segundo verso (“É bom cantor, tem boa voz”). Vários meninos foram tentar, mas muitos não conseguiram, porque a sua concentração e ouvido ainda não estão bem desenvolvidos.

Para acabar a aula, o professor fez a mesma atividade com outra música, chamada “Domblaidom”. Neste caso, pediu-me ajuda para cantar e os meninos gostaram bastante. No final, cantou juntamente com os meninos a música do “Adeus”.

Fundamentação Teórica

Presente na vida das crianças desde muito cedo, a música implica um conjunto diversificado de estímulos e informações que promovem o desenvolvimento global da criança, contemplando os domínios sensorial, emocional, cognitivo e motor. Assim, a música é capaz de transmitir inúmeros sentimentos, como, entre outros, alegria, melancolia, violência, calma. São experiências que fazem parte da vida e que constituem um fator muito importante na formação do carácter do indivíduo.

As crianças já tiveram oportunidade de contactar com diferentes formas musicais, em diferentes espaços (por exemplo, em casa, no carro) e pelos diversos meios audiovisuais. A abordagem à música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança (Silva et. al., 2016).

No que se refere à importância deste domínio na Educação Pré-Escolar, considera-se que a música tem um papel primordial na formação de crianças e na aquisição de competências e aprendizagens. Ela pode contribuir com inúmeros benefícios para a aprendizagem das crianças, desenvolvendo também a atenção e concentração da criança. Quanto mais cedo as crianças imergirem num ambiente sonoro diversificado, maiores serão as oportunidades de potenciar as suas habilidades musicais. “Trata-se, pois, de proporcionar à criança um meio que irá juntar-se a outros, para o seu enriquecimento pessoal e desenvolvimento da sua personalidade. Todo o movimento, corporal e musical, proporciona à criança vivências diversificadas”. (Sousa, 2003a, p. 21)

No Domínio da Educação Artística, o subdomínio da Música “contempla a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação)” (Silva et. al., 2016, p. 55)

A música é a linguagem universal mais completa. O gosto pela música é algo natural nas crianças – elas gostam de cantar, de ouvir vários sons ou, simplesmente, ouvir música. Quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, mais provável é que ela venha a reconhecer qualidade musical ao que ouve. Como tal, é importante que

a criança seja estimulada desde pequena, pois esse treino será bastante importante para o seu desenvolvimento.

Silva et. al. (2016, p. 55) afirmam que “O processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples. (...) as crianças podem também utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades sonoras (triângulos, pandeiretas, caixas chinesas, guizeiras, tamborins, sinos, xilofones, etc.)”. No caso da atividade a que assisti, uma das crianças trouxe o seu instrumento musical (violino) e apresentou-o ao grupo, tocando-o para que os colegas pudessem ouvir. Estes ficaram espantados com a prestação do colega.

1.2.7 Grupo de 5 anos

A atividade narrada foi conduzida pela educadora de um grupo de crianças de 5 anos e está inserida no Domínio da Matemática. O grupo era composto por 23 crianças e atividade durou cerca de 30 minutos.

A atividade começou com as crianças sentadas nos seus lugares (mesas individuais), sendo que a educadora distribuiu por cada par de mesas o material estruturado Cuisenaire, juntamente com uma folha branca para colocar as peças. Após a distribuição do material, questionou as crianças sobre o nome do mesmo e os seus atributos (valor, tamanho e cor). Tratou-se sempre de fazer perguntas dirigidas a crianças diferentes.

De seguida, a educadora pediu às crianças que pegassem na peça branca e descobrissem o seu dobro. A maioria conseguiu descobrir sozinha que a peça correspondente era a encarnada. A partir daí, solicitados pela educadora para que construíssem a escada (da direita para a esquerda), as crianças corresponderam facilmente a este pedido. A educadora ia sempre fazendo perguntas diferenciadas – por exemplo, qual era a peça que valia mais uma unidade que a anterior, qual a peça que valia metade da laranja, etc., ao que as crianças iam respondendo. No fim de terem realizado a escada, a educadora circulou pela sala para verificar se todos as crianças a tinham feito corretamente.

Posto isto, a pretexto da subida ou descida nos degraus na escada, fez uma revisão sobre algarismos pares ou ímpares. Para consolidar esta matéria, colocou várias peças diferentes num saco opaco, onde, à vez, iriam crianças tentar adivinhar o (ou os) valor(es) das peças e afirmar se tais peças eram par ou ímpar. Teriam também de adivinhar o mesmo acerca das peças sobranes.

Pareceu-me que as crianças estavam muito interessadas na atividade, tendo sido colaborantes. O grupo soube responder às perguntas feitas sobre este material e correspondeu bem aos exercícios propostos.

Fundamentação Teórica

A matemática está presente na vida das crianças sem que elas percebam ou saibam que a estão a realizar. No jardim de infância, é essencial que a matemática seja bem orientada e bem lecionada, para que, no futuro, tenhamos crianças com uma clareza de conceitos, fundamentais à capacidade de raciocínio. Como bem referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016),

(...) o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto (p. 74).

Através dos materiais manipulativos, estruturados ou não estruturados, as crianças são expostas a situações com uma complexidade crescente e vão conhecendo uma linguagem matemática diferente. Na perspetiva de Dreyfus (1991, citado por Caldeira, 2009),

(...) no processo da educação, saber como se aprende matemática é essencial. Uma das finalidades dos professores de matemática, é fazer compreender, mais do que conhecer ou possuir destrezas. Esse processo, quando ocorre na mente do aluno, é resultado de uma sequência de actividades de aprendizagem, com diferentes processos que ocorrem e interactivam (p. 59).

Os materiais manipulativos estruturados são apelativos e despertam nas crianças uma curiosidade pela matemática que o uso do lápis e da caneta não conseguem alcançar. É muitas vezes através do concreto que os conceitos ficam mais claros. Silva et al. (2016) afirmam:

O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. Comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação (p. 75).

O Cuisenaire é um material estruturado, composto por um cubo e barras, que pode ser utilizado de diversas formas. O manuseamento das barras dá às crianças a possibilidade de descobrirem, elas próprias, os números e as suas relações, pois podem manipular, observar e calcular.

O papel da educadora na condução da atividade observada foi fundamental para o sucesso das crianças e da aprendizagem dos conceitos, pois a mesma estava confiante e dominava com clareza os conceitos. Todas as crianças conseguiram compreender o que era pedido.

1.2.8 Grupo de 5 anos

A atividade narrada neste Relato foi realizada no contexto de ensino à distância, na plataforma Zoom, por uma colega de estágio e destinou-se a um grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos. Durou cerca de 30 minutos e estava inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A colega começou a atividade mostrando o livro *Não Tenhas Medo, Lobo Mau*, e fazendo perguntas sobre o mesmo. As perguntas foram sempre dirigidas e, através delas, as crianças conseguiram descobrir/ lembrar o que é a capa, a contracapa e a lombada. Para ler a história, a colega trouxe uns dedoches com as personagens da mesma. Após a leitura do livro, questionou sobre o que se tinha passado, o que mais tinham gostado e também se conseguiam recordar mais alguma história onde aparecesse o lobo mau. De seguida, falou-se um pouco sobre os medos tidos pelas crianças.

Depois das perguntas realizadas, foram feitos dois jogos linguísticos. O primeiro chamava-se “Monstro das sílabas” (v. Figura 5) e consistia em encontrar a palavra (relacionada com a história) que tivesse mais sílabas; no final, fazia-se a contagem das mesmas. O segundo jogo consistia em observar as imagens e escrever a palavra correta consoante as letras disponíveis e afastando as letras intrusas (por exemplo, como vemos na Figura 5, as palavras ‘lobo mau’).

A atividade acabou com a escrita das duas palavras “lobo mau”, com letras móveis, num flanelógrafo. A atividade foi bem conseguida e muito participada por todo o grupo.



Figura 5 – Imagens dos exemplos dos dois jogos linguísticos

Fundamentação Teórica

Para ler a história, a colega utilizou o recurso dos dedoches que são um auxiliar muito bom no jardim de infância. Através dos mesmos, captou mais atenção das crianças e a história foi vivida de outra maneira. Costa e Baganha (1991) recomendam o recurso ao fantoche como meio facilitador e enriquecedor do desenvolvimento de várias aptidões da criança, essenciais a um desenvolvimento equilibrado sendo que o fantoche é um objeto inanimado que ganha vida com a ação do manipulador. Assim, afirmam:

(...) construir a alteridade de um Fantoche exige, em termos de desenvolvimento, o ser capaz de viver no mundo do imaginário, sabendo que esse mundo não é o da realidade objetiva. O manipulador sabe que o Fantoche é um objeto inerte e vai fazendo-o afirmar-se como se o não fosse. (...) Fazer viver um Fantoche exige ainda o ser capaz de se colocar no ponto de vista de um Outro que na realidade não existe, deixando-o “sentir”, “pensar”, “viver” de forma coerente como se de facto existisse (pp. 46 e 47).

Durante a leitura, houve uma preocupação por parte da minha colega de a ler com calma e, como já referido, usando o fantoche como acessório. Mateus et al. (s.d. p. 65) afirmam que, para proporcionar o desenvolvimento da curiosidade das crianças, “o contador deve levar vida às histórias, preocupando-se com a entonação de voz e a postura do corpo” e, além disso, deve

(...) utilizar acessórios e utensílios como, por exemplo, fantoches – um excelente recurso para o ouvinte e para o contador lembrar a sequência da história, mas é preciso que seja simples, porém atrativo, principalmente para aguçar a curiosidade de crianças menores.

No final da leitura da história, a colega utilizou dois jogos linguísticos e recorreu ao auxílio do flanelógrafo. Estes foram ótimos instrumentos para ajudar as crianças a conhecer novas palavras e treinar a sua escrita.

1.2.9 Grupo de 5 anos

A atividade narrada a seguir foi conduzida por mim, junto de um grupo de crianças de 5 anos. Está inserida no Domínio da Educação Artística, mais precisamente no Subdomínio das Artes Visuais, e tem como base uma atividade realizada (previamente e no mesmo dia) na Área do Conhecimento do Mundo. O grupo era composto por 24 crianças e atividade durou cerca de 30 minutos.

Com as crianças sentadas nos seus lugares, comecei por distribuir uma folha branca, apenas com um cabeçalho, no qual as crianças escreveram o nome e a data. Após isso, perguntei o que achavam que iríamos fazer. As crianças foram dizendo várias respostas, sendo que a maioria considerou que iriam fazer um desenho, mas sem que o relacionassem com o tema abordado anteriormente na Área do Conhecimento do Mundo (os insetos) e eu fui ouvindo com atenção.

De seguida, informei as crianças sobre a atividade que iriam fazer. Esta consistia em recortar a imagem de uma formiga ‘desmontada’ em três partes, após o que teriam de colar essas partes na folha branca que lhes tinha sido entregue, de modo a fazer a figura de uma formiga ‘inteira’ (v. Figura 6) e, por fim, a desenharem o que quisessem ao pé da formiga.

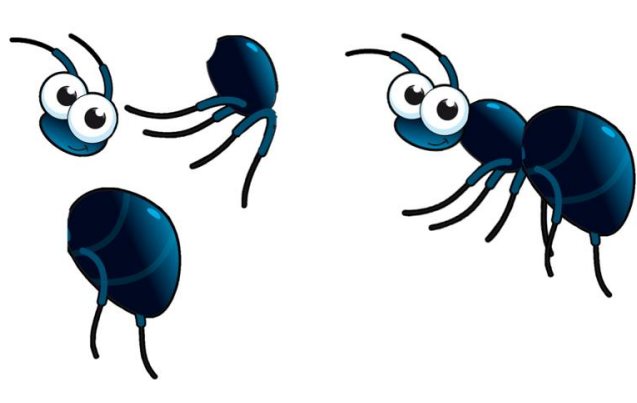


Figura 6 – Imagens dos exemplos da formiga desmontada e já montada

A razão de ter sido uma formiga foi porque, durante o dia, tínhamos estado a falar sobre os insetos e as suas características. Portanto, achei pertinente ligar a Área de Conhecimento do Mundo ao Subdomínio das Artes Visuais.

À medida que as crianças iam cortando a imagem da formiga, fui passando pelos lugares a verificar a maneira como o estavam a fazer e se não havia dúvidas. Antes de as crianças colarem na folha as partes da formiga, projetei, com o computador, a imagem da formiga montada, para que não houvesse dúvidas de como o fazer. Ao projetar a imagem da formiga, aproveitei para relembrar aquilo que tínhamos estado a ver anteriormente na atividade de Conhecimento do Mundo, sobre os insetos e as suas características.

Depois de as crianças terem tudo recortado e me terem mostrado a formiga montada antes de a colarem, colaram-na na folha branca e, por fim, fizeram todas desenhos maravilhosos, acrescentando a relva, flores, o sol, outras formigas. Foi uma atividade bastante dinâmica e as crianças gostaram muito.

Fundamentação Teórica

A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma prática de ensino que possibilita a convergência entre os saberes disciplinares, a partir da conexão de diferentes pontos de vista, que podem originar uma nova aprendizagem por parte dos alunos. Resumidamente, a interdisciplinaridade é apenas um modo de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Pombo (2004) afirma que a interdisciplinaridade “é pois, e tão-só, um conjunto de experiências” (p. 109), podendo ser definida como “cooperação entre várias disciplinas científicas no exame de um mesmo e único objetivo” (p. 38).

Tanto a Educação Artística como o Conhecimento do Mundo são importantes na educação pré-escolar e, quando juntamos os dois, acabamos por realizar uma atividade prazerosa para as crianças. Elas brincam e aprendem ao mesmo tempo.

A atividade proposta implicava o uso da tesoura numa primeira fase. Morris (2011) afirma que o uso da tesoura é bastante importante e específica:

(...) cortar com a tesoura pode ser aprendido logo aos 2 anos, quando a criança começa a ser capaz de cortar as extremidades de uma folha de papel. Aos 3 anos, deve ser capaz de cortar uma linha marcada no papel. Aos 4 anos deve conseguir recortar um círculo e aos 5 um quadrado desenhado no papel, mantendo as pontas aguçadas (p. 62).

Esta autora chama ainda a atenção para as seguintes implicações do uso da tesoura e do corte:

- Abrir e fechar a tesoura ajuda a criança a fortalecer os músculos da palma da mão. Estes músculos são também usados em outras atividades que são realizadas no dia a dia da criança, como por exemplo, segurar num garfo e numa colher.
- Cortar também ajuda a melhorar a coordenação mão-olho. Esta ação, obriga a que o cérebro trabalhe com dois sistemas ao mesmo tempo, o visual e o manual. Esta capacidade também tem outras aplicações, como apanhar um brinquedo e apertar um fecho.
- Cortar implica o desenvolvimento da coordenação bilateral. Ao cortar um círculo, uma mão roda o papel enquanto que a outra corta com a tesoura. As mãos trabalham em simultâneo, mas com distintas ações manuais (p. 62).

As competências motoras finas, tal como cortar com uma tesoura ou desenhar, como fizeram nesta atividade, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos nestas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), pois atos tão simples como vestir, calçar, apertar os cordões dos sapatos, comer, precisam dessa coordenação.

1.2.10 Grupo de 5 anos

A atividade narrada foi realizada por mim, com um grupo de crianças de 5 anos, e está inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O grupo era composto por 24 crianças e a atividade durou cerca de 30 minutos.

Com as crianças sentadas nas mesas da sala, em forma de “U”, comecei a atividade mostrando um ‘livro em branco’ (tratava-se de um caderno preto quadrado, com dimensão de 30x30cm) que tinha trazido. Este livro só tinha o título: *O caso da lua que se transformou em algodão doce*. Conversei com as crianças sobre o título, pedindo a uma criança que me viesse apontar uma letra que conhecesse e que estivesse dentro do mesmo. Quando a criança estava ao pé de mim, pedi-lhe para ver o que estava dentro do livro. Verificámos que este estava vazio e que a história ‘tinha desaparecido’. Pedi então às crianças que arranjassem ideias para escrevermos a nossa história.

Depois de lhes dar um tempo para pensarem, comecei a registar as ideias que as crianças iam dizendo. Cada criança tinha a sua vez para dizer aquilo que queria que acontecesse e eu ia escrevendo no livro. Quase todas as crianças deram uma ideia e, no fim da história escrita, eu li a mesma para elas ouvirem o que tinham feito.

A atividade acabou com a distribuição a cada criança de um flanelógrafo e de letras móveis para que escrevessem a palavra *lua* – já que, previsivelmente, a história a construir iria ter em conta o título que lhes apresentei.

Como este grupo de crianças estava a aprender a ler pela *Cartilha Maternal* de João de Deus, enquanto umas estavam no lugar a trabalhar autonomamente a escrita daquela palavra, outras vieram ter comigo junto da *Cartilha* e trabalhamos o /q/, nomeadamente o nome da letra e o seu ponto de articulação. Entretanto, em relação às crianças que ficaram nos lugares, fui indo junto delas verificar se a palavra estava escrita corretamente.

Fundamentação Teórica

Ao realizar esta atividade, foi bastante desafiador para as crianças arranjam ideias e desenvolverem a sua criatividade e imaginação. Todas as crianças estão habituadas a ouvir histórias e até a recontá-las, mas mais raramente são solicitadas a inventar histórias num contexto escolar. Alencar (2007, p. 48) afirma que “a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem”.

Vygotski (1998) afirmava que o processo de desenvolvimento da imaginação infantil está ligado à linguagem da criança, a forma principal de comunicação com aqueles que a rodeiam. Quanto mais histórias as crianças ouvirem, mais a sua linguagem se vai desenvolver, mais novas palavras vão saber e melhores comunicadores serão. Este autor referia ainda que, quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Face a estas afirmações, pareceu-me ser importante a atividade proposta.

Mas a motivação não basta para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura. No caso deste grupo de crianças, essa aprendizagem está a ser feita através do uso da *Cartilha Maternal* de João de Deus. Como esclarece Ruivo (2009), “O objectivo de João de Deus, era que o conhecimento do método permitiria que, além das crianças, enquanto leitoras aprendizes, os adultos letrados que fossem ensinados pelo método beneficiassem com o seu uso” (p. 111). A mesma autora afirma que “com o método a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos pois já no seu tempo

João de Deus evidenciava a relação estreita entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita” (p. 114).

A aprendizagem da leitura pelo método João de Deus, trata-se, portanto, de um método eficiente para o trabalho de iniciação à aprendizagem da leitura e que, ao insistir nos valores fonéticos traz um precioso contributo, pois, como defendido por Spear-Swerling (2014, p. 17), “Nas línguas alfabéticas como o português e o inglês, a consciência fonológica e a consciência fonémica são particularmente importantes nos estádios iniciais de aprendizagem da leitura”.

2. Planificações

2.1 Descrição do capítulo

Neste segundo capítulo, após ser feita uma breve fundamentação teórica sobre o que é planificar e sobre o papel do educador na realização das planificações, são apresentadas seis planificações em quadro de atividades desenvolvidas durante o estágio profissional em Educação Pré-Escolar, todas elas acompanhadas de uma pequena reflexão sobre as estratégias escolhidas.

Duas das planificações apresentadas foram pensadas para a faixa etária dos 3 anos, outras duas para crianças dos 4 anos e, finalmente, duas para os 5 anos. As seis planificações distribuem-se pelas Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática) e pela Área do Conhecimento do Mundo.

2.2 Fundamentação teórica

Para conseguirmos realizar planificações, torna-se necessário começar por definir o conceito. Para Zabalza (2000, p. 47), “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”.

Moitas (2013) afirma que planificar implica que o educador saiba “identificar o problema para modificá-lo e alcançar melhores resultados, avaliar o contexto no qual atua, avaliar os recursos de que dispõe e decidir sobre as melhores alternativas de como mobilizar e direccionar estes recursos” (p. 23). Esta autora diz-nos também que “a planificação é uma atividade indispensável para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem”, o qual deve ser “flexível e prever com antecedência o uso de materiais que permitam atingir as competências e os indicadores a alcançar” (p. 27). Assim sendo, a planificação “passa pela adaptação do currículo a um determinado ritmo, sequência e ênfase determinados por cada professor. Planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo” (p. 38).

Ainda segundo Moitas (2013), as planificações feitas para o ensino são adaptadas “ao currículo de uma determinada matéria em determinado espaço e lugar. É o conjunto de atividades pelas quais cada docente prevê, seleciona e organiza os elementos para cada situação de aprendizagem, com a finalidade para alcançar as

competências propostas” (p. 27). De salientar que é também necessário “que os educadores planifiquem corretamente as atividades que vão elaborar com os seus educandos, de maneira a que a aprendizagem seja bem assimilada tendo para isso, instrumentos de planificação e regulação pedagógica” (p. 44). Arends (2008) afirma que uma boa planificação, para além da distribuição do tempo, refere os métodos de ensino pelos quais se optou, bem como o que foi feito para criar um ambiente de trabalho que permita e potencie a aprendizagem.

Morissette e Gingras (1994) lembram que “a preparação dum plano de ensino consiste, antes de mais, em definir expectativas, (...) em prever como se irá verificar a realização dessas expectativas ou como dominarão os conteúdos (...) e em escolher os meios os meios de atingir esses mesmo objectivos”. Segundo Moitas (2013), para planificarmos, existem três fases para o fazer. Numa primeira fase de preparação:

(...) determina-se os objetivos, seleciona-se e organiza-se os conteúdos, as estratégias, os recursos e definem-se os modos de avaliação. De seguida, vem a seleção e organização dos conteúdos e é aqui que cabe ao professor perguntar o que devo ensinar? E assim, ao responder a esta questão estará a expor os conteúdos que servirão de instrumentos para atingir os objetivos propostos. Outra etapa desta fase é a seleção e organização dos procedimentos de ensino, estes são nada mais nada menos que ações e processos planificados pelo professor para situar o aluno no processo de ensino aprendizagem (p. 31).

Na segunda fase, que é a do desenvolvimento, “o professor desenvolve e aprimora os seus níveis de desempenho. A fase de desenvolvimento implica colocar o plano em ação, o que afetará reajustamentos, adaptações, tendo como sujeitos ativos o Educador e as crianças” (p. 31). A terceira e última fase é a de aperfeiçoamento. Nesta fase, Moitas (2013) afirma que:

(...) a avaliação é uma importante forma de aperfeiçoar os planos, permite-nos voltar a planificar, tendo em conta a análise dos resultados das situações de aprendizagem, dos objetivos traçados, das estratégias e recursos usados. O processo de *feedback* é uma mais valia para o aperfeiçoamento das práticas planificativas” (p. 32).

Em suma, e continuando a acompanhar as observações feitas por Moitas (2013), podemos verificar que “a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se anseia. A planificação torna-se necessária ao educador na medida em que ele se preocupa em ter qualidade no que faz”. Salienta ainda esta autora que também se deve ter em atenção, “o nível de desenvolvimento das crianças, e deve relacionar os conteúdos, os conhecimentos próprios e a realidade, de forma a criar novos conhecimentos que ajudem na vida quotidiana da criança” (p. 43).

2.3 Planificações em quadro

2.3.1 Planificação de atividade para grupo de 3 anos

O presente Quadro 4 refere-se à planificação de atividade realizada com crianças de 3 anos e inserida no Domínio da Educação Artística, mais precisamente no subdomínio da dança.

Quadro 4 – Planificação de atividade no Subdomínio da Dança (3 anos)

Plano de atividades			
Área da Expressão e Comunicação			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Educação Artística Subdomínio da dança – iniciação ao contemporâneo	30'	Sentar as crianças no chão do ginásio; Falar sobre a dança contemporânea; Pedir às crianças que se levanten e se espalhem pelo ginásio; Realizar um pequeno aquecimento; Sentar as crianças de novo no chão; Exemplificar o primeiro exercício, cruzando as pernas, e inclinando o tronco para a frente com ajuda dos braços; Pedir para repetirem; Exemplificar o segundo exercício, juntando as pernas, inclinando o tronco para a frente com ajuda dos braços e abrindo as pernas quando o tronco vem para cima; Pedir para repetirem; Distribuir um balão a cada criança; Solicitar que dancem com o balão fazendo as técnicas que aprenderam.	CD com música; Balão.

Na primeira fase da atividade, quando as crianças se sentaram no chão, procurei proporcionar um ambiente confortável e também com boa visibilidade, para que conseguissem ver e ouvir bem algumas curiosidades da dança contemporânea. Depois dessa breve explicação, as crianças levantaram-se, espalharam-se pelo ginásio e foi realizado um aquecimento para se começarem a mexer. Sousa (2003b) afirma que existem três fases em todas as sessões, iniciando-se sempre pela prática de jogos expressivo-criativos dirigidos à ativação cardiopulmonar/aquecimento.

Após um breve aquecimento, as crianças sentaram-se de novo no chão para começarmos a realizar exercícios específicos da dança contemporânea. No geral, qualquer tipo de dança, incluindo, portanto, a dança contemporânea, “é um meio excelente de sensibilizar e promover uma educação artística assente na criatividade, na comunicação e na expressão, orientadas para a descoberta das capacidades pessoais e do seu encaminhamento para uma formação artístico-cultural consistente” (Batalha, 2004, p.177).

Aqueles exercícios foram acompanhados por uma música de fundo, com o objetivo de ajudar na concentração. Para Mallmann & Barreto (2012, p. 7), “a dança é um exercício de pura emoção onde a criança expressa através de movimentos e sob a influência do ritmo, o que sente e como se sente”. Esta sincronização e adaptação a esquemas rítmicos irá conduzir ao desenvolvimento da dimensão cognitiva.

Ao acabar a demonstração de cada exercício, as crianças repetiram-no várias vezes, para que ficasse bem percebido e executado. No final, solicitei às crianças que dançassem com um balão, livremente, mas sempre tendo em conta os exercícios que tinham acabado de aprender. Haselbach (1989) também valoriza a movimentação livre e criativa, pois esta leva a criança a aprender e a executar movimentos de motricidades fina e geral. Laban (1973) afirma que, após as fases de exploração, interpretação e repetição do movimento aliado à mesma música, as crianças desenvolvem a sua própria forma de se expressar.

2.3.2 Planificação de atividade para grupo de 3 anos

O Quadro 5 refere-se à planificação de atividade realizada com crianças de 3 anos, inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Área da Formação Pessoal e Social.

Quadro 5 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral (3 anos) e da Área da Formação Pessoal e Social

Plano de atividades			
Área da Expressão e Comunicação e Área da Formação Pessoal e Social			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Linguagem Oral – leitura de uma história e exploração das emoções	30'	Sentar as crianças em U no chão; Mostrar o livro e explorar o mesmo; Ler <i>O Monstro das cores</i> ; Perguntar às crianças o que acharam da história; Falar sobre as emoções; Mostrar os vários monstros coloridos impressos; Pedir para dramatizarem as emoções; Entregar uma imagem de um monstro em branco; Solicitar que o pintem da cor da emoção que estão a sentir.	<i>O Monstro das Cores</i> , de Anna Llenas; Imagens impressas dos monstros; Imagem do monstro em branco.

Para Roldão (2009, p. 57), “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Por este motivo, antes de começar a atividade, tive o cuidado de começar por sentar as crianças no chão, em forma de U, para que as mesmas tivessem uma boa visibilidade e uma melhor concentração.

De seguida, mostrei o livro, fazendo perguntas sobre o mesmo (por exemplo, “Como se chama a parte da frente do livro?”, “Conheces alguma letra no título?”), para que as crianças relembassem/aprendessem os nomes das partes do livro e identificassem algumas letras do abecedário. De acordo com Delahaie (1995), cada detalhe do livro contribui para o prazer da leitura, sendo que, a capa, a encadernação, os elementos tipográficos, contribuem, a par das ilustrações, para o prazer e para a eficácia da história.

Após a breve leitura da história, foi feita uma reflexão através de perguntas sobre o que tinham ouvido, o que tinham achado e que emoções sentiram quando estavam a ouvir. Hohmann e Weikart (2011, p. 574) destacam que “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura”.

Quanto à significativa importância da ilustração nos livros infantis, Massoni (s.d., p. 124) defende que não só o texto lido “deve estabelecer relações com a vida da criança”, afirmando que “a ilustração também pode (e deve) desenvolver esse papel, como elemento constituinte do discurso”.

Depois de falar sobre tema das emoções, entreguei às crianças imagens dos vários monstros de diferentes cores que tinham aparecido na história, pedindo-lhes que dramatizassem as emoções correspondentes. Sousa (2003a, p. 22) chama a nossa atenção para que a expressão dramática é “uma actividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação”.

Para terminar, distribuí a imagem de um monstro branco a cada criança para que o pudessem pintar da cor da emoção que estavam a sentir naquele momento. Desde a emoção da alegria (que associaram ao amarelo) à calma (que associaram ao verde), as crianças foram expressando o que sentiam. Segundo Brazelton (2013), o desenvolvimento da criança é influenciado pela vida emocional e pelo ambiente. Portanto, este tema das emoções deve ser bem trabalhado para que as crianças de consigam exprimir corretamente.

2.3.3 Planificação de atividade para grupo de 4 anos

O Quadro 6, apresentado na página seguinte, refere-se à planificação de atividade realizada com crianças de 4 anos. Esta atividade está inserida na Área do Conhecimento do Mundo.

Quadro 6 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)

Plano de atividades			
Área do Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>– o ciclo do mel</p>	30'	<p>Sentar as crianças nos lugares;</p> <p>Ler <i>O Ciclo do Mel</i>;</p> <p>Conversar sobre a história que acabaram de ouvir;</p> <p>Visualizar uma apresentação, em PowerPoint, sobre as abelhas e os apicultores;</p> <p>Mostrar às crianças uma colmeia feita com caixas de ovos;</p> <p>Distribuir um quadrado de papel para realizarem o origami da abelha;</p> <p>Solicitar que vão colocar o origami na “colmeia”;</p> <p>Dar a provar mel às crianças.</p>	<p><i>O ciclo do mel</i>, de Cristina Quental e Mariana Magalhães;</p> <p>Computador;</p> <p>PowerPoint;</p> <p>Vídeo;</p> <p>Colmeia feita com caixas de ovos;</p> <p>Quadrado de papel;</p> <p>Pote de mel;</p> <p>Colheres de plástico.</p>

Como referido por Souza e Bernardino (2011), as histórias são uma excelente estratégia pedagógica e um precioso auxiliar na prática pedagógica dos educadores. Para iniciar e contextualizar a atividade preparada, comecei por ler às crianças o livro *O Ciclo do Mel*. O objetivo era o de despertar-lhes o interesse e a curiosidade.

Após a leitura, foi realizada uma breve conversa com as crianças para saber o que acharam do livro e o que aprenderam com o mesmo. Barreto, Silva e Melo (2010) defendem que ouvir histórias contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dando continuidade à atividade, apresentei diapositivos sobre as abelhas e as suas características; passei também vídeos que completavam estas informações. A utilização destes recursos tinha em vista captar a observação por parte das crianças. O ato de observar conduz à seleção de “informação pertinente, através dos órgãos sensoriais” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). Com esta apresentação, as crianças aprenderam mais curiosidades e adquiriram mais conhecimentos sobre o ciclo do mel.

Para dinamizar mais a atividade, tinha feito, com caixas de ovos, uma colmeia. Depois de, com a minha instrução, todas as crianças terem feito um origami da abelha, foram-no colocar na colmeia, ficando os trabalhos expostos na sala. O trabalho com

origamis é fundamental nestas idades, pois, como alerta Albuquerque (2006), para além de o uso das mãos e dedos “ser de grande importância para o desenvolvimento das percepções cerebrais, porque estimula e realiza novas conexões entre os neurónios, traçando novos caminhos” (p. 2), praticar a “arte do origami” é “uma actividade criativa que transmite curiosidade e alegria e finalmente leva a/o executante a ter orgulho e satisfação diante da obra concluída” (p. 3).

Com o tempo a terminar e para as crianças terem um contacto real com o ciclo do mel, foi dada uma colher com mel a cada criança.

2.3.4 Planificação de atividade para grupo de 4 anos

O presente Quadro 7 refere-se à planificação de atividades realizadas com crianças de 4 anos, inserida no Domínio da Matemática.

Quadro 7 – Planificação de atividade no Domínio da Matemática (4 anos)

Plano de atividades			
Área de Expressão e Comunicação			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Matemática – geometria e medida – números e operações	30'	Sentar as crianças nos lugares; Solicitar a ajuda dos chefes da sala para irem buscar as caixas do 3.º e 4.º Dom de Froebel; Perguntar o nome do material e explorar as caixas; Pedir para abrirem as caixas; Ler o <i>Grufalão</i> ; Apresentar em powerpoint diapositivos com adaptação da história ouvida; Pedir para fazerem a construção da mobília do quarto; Realizar situações problemáticas; Continuar a adaptação da história pedindo para fazer a mobília da sala; Realizar novas situações problemáticas; Fazer a ponte baixa.	Caixa do 3.º e 4.º Dom de Froebel; <i>Grufalão</i> , de Julia Donaldson Computador; Powerpoint.

Antes de iniciar a atividade, pedi aos chefes da sala para me ajudarem a ir buscar o material que iríamos utilizar. Após a distribuição do mesmo, fui fazendo questões às crianças sobre a caixa que tinham à frente deles e qual o nome do material que iríamos trabalhar. As crianças responderam que era o 3.º e 4.º Dom de Froebel e abriram as caixas. Silva (2013, p. 23) afirma que “este material ajuda a criança a aprender a contar, somar e subtrair sem se aperceber, trabalhar a lateralidade, a orientação espaço-temporal, relacionar, desenvolver a memória e a criatividade”.

Para contextualizar atividade, mais uma vez, foi utilizada a estratégia de contar uma história para chegar ao problema a ser tratado. A interdisciplinaridade é bastante importante e podemos vê-la como uma prática de ensino que “promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicas” (Pombo et al, 1994, p. 16).

Depois da leitura da história, foi mostrada uma apresentação de diapositivos para continuar e adaptar a história aos Dons de Froebel. A primeira construção a ser pedida às crianças foi a mobília do quarto. Todas já estão bastante familiarizadas com este material, por isso não houve qualquer problema em fazerem a construção sozinhas. Antes de continuar a fazer outras construções, foram realizadas algumas questões problemáticas para trabalhar o raciocínio lógico. Para Moreira e Oliveira (2003, p. 58), “a criança ao comunicar matematicamente verbaliza raciocínios, utiliza novos termos e troca ideias com os outros o que não só ajuda a organizar e clarificar o pensamento, mas também ter atenção às ideias e estratégias dos outros”.

De seguida, com a continuação da história, foi pedido para realizarem a mobília da sala e, por fim, a ponte baixa. Silva (2013, p. 28) afirma que “a criança ao brincar, fazendo construções com legos, blocos, ou outros materiais quer estruturado ou não, vai aprendendo a diferenciar, comparar, explorar, distinguir, representar e classificar. E ao mesmo tempo está a aprender conceitos e a desenvolver capacidades”.

2.3.5 Planificação de atividade para grupo de 5 anos

O Quadro 8, apresentado na página seguinte, refere-se à planificação de atividades realizadas com crianças de 5 anos e está inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita.

Quadro 8 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Plano de atividades			
Área de Expressão e Comunicação			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Comunicação Oral - consciência linguística - consciência de palavra	30'	Esconder dentro da sala, sem as crianças verem, metades de figuras de corações de cores diferentes; Sentar as crianças nos lugares, questionando-as sobre o que acham que é o amor; Colocar música (clássica) de fundo e ler parte do livro <i>O que é o amor?</i> de José Jorge Letria; Projetar imagens das páginas do livro lidas; Pedir às crianças que escolham e digam o verso (correspondente a cada página projetada) que mais gostaram; Solicitar às crianças que indiquem ingredientes e o modo de preparação de uma receita do amor e ir escrevendo a receita numa cartolina; Simular a junção de elementos da receita com corações em Goma EVA; Surpreender as crianças mostrando um bolo previamente feito; Desafiar as crianças a procurarem as metades das figuras de corações (previamente escondidas) e que encontrem o seu par; Depois de criarem os pares, solicitar que digam algo que gostam/admirem no outro. Entregar letras móveis e um flanelógrafo a cada criança para escreverem a palavra amor; Enquanto isso, chamar um grupo à Cartilha Maternal para trabalhar uma lição.	Computador com colunas; Pen com música clássica; <i>O que é o amor?</i> , de José Jorge Letria; Computador; Imagens do livro em powerpoint; Cartolina com a receita do amor; Bolo do amor; Corações em Goma EVA; Metades de corações em Goma EVA.

A primeira fase da atividade foi realizada enquanto as crianças não estavam na sala e consistiu em esconder metades de figuras de corações. Após a entrada das crianças e se sentarem nos respetivos lugares, mostrei o livro e parti da questão do título do mesmo para iniciar a atividade. Perguntei individualmente e a todas as crianças o que era para elas o amor. Cada criança foi respondendo à vez. Sawaya (2009) refere que o desenvolvimento humano dá-se por meio das interações sociais e a afetividade é decisiva para o mesmo.

Depois ouvir todas as respostas, apresentei o livro e coloquei música de fundo para começar a ler. Nicolau & Dias (2003, p. 79) afirmam que “aprender a ouvir diante da música equivale, em primeiro lugar, a desenvolver a atenção auditiva e a ampliar a habilidade de concentração e memória”.

Depois de ler o livro, fui passando uma a uma as páginas que lhes tinha lido, e solicitei a cada criança que escolhesse e dissesse o verso que mais tinha gostado e o porquê.

De seguida, mostrei uma cartolina com o título *A receita do amor*. O objetivo era que todas crianças pensassem num ingrediente e modo de preparação para escrevermos a nossa receita. Para que se tornar mais ‘real’, cortei previamente corações em EVA, e fui fazendo a receita tal como as crianças iam dizendo. O brincar ao faz de conta, é um tipo de brincadeira que os teóricos, como Vygotsky (1998), defendem como sendo uma das melhores formas para se observar a criatividade das crianças.

No final, retirei um bolo em forma de coração, também previamente feito e escondido, e apresentei-o às crianças. Todas puderam apreciar o sabor do bolo feito por mim.

Para terminar a atividade, pedi às crianças que encontrassem as metades dos corações previamente escondidos. Após, teriam de encontrar quem tinha a metade correspondente do coração encontrado. Teriam então de formar um par e falarem individualmente um com o outro.

Por fim, solicitei que dissessem à turma aquilo que mais gostavam no seu par. Como refere Oliveira (2010), a afetividade é um elemento fundamental no que se vai ensinar e também nas primeiras relações que se estabelecem entre educandos e educadores.

2.3.6 Planificação de atividade para grupo de 5 anos

O Quadro 9, apresentado na página seguinte, refere-se à planificação de atividades realizadas com crianças de 5 anos. As atividades estão inseridas na Área do Conhecimento do Mundo e no Domínio da Educação Artística.

Quadro 9 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo e no Domínio da Educação Artística (5 anos)

Plano de atividades			
Área do Conhecimento do Mundo e Domínio da Educação Artística			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Conhecimento do Mundo físico e natural</p> <p>- os insetos</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>- corte e colagem de uma imagem de uma formiga</p>	30'	<p>Sentar as crianças nos lugares;</p> <p>Entregar a três crianças três insetos feitos em Goma EVA, para, em conjunto, descobrirem as várias características dos mesmos;</p> <p>Mostrar uma apresentação em powerpoint com várias espécies de insetos;</p> <p>Falar com as crianças sobre a classe dos animais que acabaram de ver;</p> <p>Mostrar um vídeo alusivo ao tema;</p> <p>Entregar uma folha em branco;</p> <p>Perguntar o que acham que vão fazer;</p> <p>Mostrar e distribuir uma folha com a imagem de uma formiga desmontada;</p> <p>Solicitar que cortem e coleem a imagem na folha branca;</p> <p>Pedir para desenharem, ao pé da formiga, o que desejarem.</p>	<p>Computador;</p> <p>Powerpoint;</p> <p>Vídeo;</p> <p>Insetos feitos em Goma EVA;</p> <p>Folha branca para colar a imagem da formiga;</p> <p>Imagem da formiga desmontada.</p>

Para iniciar a atividade, decidi entregar a três crianças três insetos diferentes feitos em Goma EVA. Estas três figuras serviram para todas as crianças observarem e descobrirem as características dos insetos. Varela (2001) menciona algumas estratégias importantes para aceder a ideias iniciais das crianças: observar durante as ações, fazer questões, ouvir os alunos em discussões de grupo e inter-grupos.

Após a exploração das três figuras, foi exibida uma apresentação de diapositivos com vários insetos diferentes, referidos os seus nomes, e uma imagem explicativa com as características de cada um. De seguida, foi dada uma oportunidade às crianças de falarem sobre esta classe de animais ou de outro inseto que já tivessem visto, assim como de episódios de que se lembrassem, pois, como nos dizem Silva et. al. (2016, p. 49), o diálogo das crianças com o educador “desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre

as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê”.

No seguimento, foi ainda apresentado um vídeo alusivo ao tema, com alguns insetos diferentes e os seus habitats.

Terminado o vídeo, entreguei uma folha em branco a cada criança. Para despertar a curiosidade das mesmas, fui-lhes perguntado o que achavam que iriam fazer com aquela folha. Esta interação foi feita, por ter consciência de que “para uma criança não há nada mais motivador que um ambiente rico de possibilidades para ela interagir, comunicar, criar, ousar, aprender e apreender” (Kaufmann-Sacchetto et al., 2011, p. 30). Depois de ouvir diversas respostas, entreguei uma folha com uma imagem de uma formiga desmontada. O objetivo, que expliquei às crianças era elas recortarem a imagem e colarem-na na folha em branco.

No final de colarem a formiga, podiam dar asas à imaginação e pintar ou desenhar o que quisessem ao lado da formiga, mas não fugindo ao tema dos insetos. Segundo Eisner (2004), a experiência das artes desenvolve a capacidade de iniciativa e criatividade, estimula a imaginação, a destreza, a capacidade de planificação e também ensina os alunos a ajudarem-se entre si.

3. Dispositivos de avaliação

3.1 Descrição do capítulo

Neste terceiro capítulo do Relatório de Estágio Profissional serão abordados a importância e objetivos da avaliação na Educação Pré-Escolar. A seguir a essa reflexão teórica, apresento três dispositivos de avaliação de atividades que foram realizadas durante o estágio profissional.

Para cada faixa etária do Pré-Escolar, preparei um dispositivo de avaliação de uma área/domínio diferente: no grupo dos 3 anos, o dispositivo de avaliação foi executado na Área do Conhecimento do Mundo; no grupo dos 4 anos, no Domínio da Matemática; no grupo dos 5 anos, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No início da apresentação de cada dispositivo, faço uma pequena contextualização da atividade, sistematizando os vários parâmetros e critérios de avaliação utilizados, e expondo esta informação em quadros. Por fim, apresento os resultados obtidos, complementando estes dados com apresentação de gráficos, após o que faço a necessária análise.

3.2 Fundamentação teórica

Para falarmos de avaliação temos antes de procurar saber o seu significado. Ao tentar fazê-lo, encontramos variadas respostas. Segundo Hadji (1994, citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 20), “se se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição ‘exacta’”. Cardona e Guimarães (2012, p. 20) afirmam também que existe uma grande “complexidade associada ao conceito de avaliação” na educação, pois existem muitas aplicações e conceções que não facilitam a sua definição.

Quanto aos objetivos da avaliação, conseguimos sintetizar que Black (1995, citado por Vieira, 2019) identificou três grandes objetivos: apoiar a aprendizagem; fornecer informação sobre o aluno e certificar as suas aquisições; prestar contas do trabalho desenvolvido pelos professores e pelas escolas. Segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC (Ministério da Educação, 2011), a avaliação em educação é um

elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino, e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.

No que diz respeito à avaliação na educação pré-escolar, Zabalza (2000), considera o seguinte:

(...) avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar” é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos (p. 78).

Afonso (1997, citado por Gaspar, 2010) afirma que “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes de avaliação)”. Havendo uma avaliação diagnóstica, uma avaliação formativa e uma avaliação sumativa, na educação pré-escolar temos apenas aquelas duas primeiras formas de avaliação. Cada uma tem as suas finalidades específicas e aspetos positivos.

Quanto à avaliação diagnóstica, esta é a primeira a ser elaborada e realizada, geralmente no início de cada ano letivo. A sua finalidade é a preparação inicial para a aprendizagem. Assim, “a avaliação diagnóstica tem por objetivo o levantamento dos interesses, das motivações, das atitudes, das interações sociais privilegiadas dos alunos, tendo em vista a adequação das situações de aprendizagem” (Rato, 2004, citado por Neves, 2015). De acordo com o artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho,

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

A avaliação formativa é um processo contínuo e explicativo, na qual se tem maior interesse pelos processos do que pelos resultados obtidos. Este tipo de avaliação procura tornar as crianças nos principais criadores da sua aprendizagem, a fim de que tomem consciência de que evoluíram, bem como das dificuldades que sentiram para atingir os objetivos definidos e as dificuldades ultrapassadas. Gaspar (2010) chama a atenção para que a avaliação formativa, por um lado, ajuda o aluno a aprender e, por outro e simultaneamente, o professor a ensinar.

Em suma, podemos ver que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, que implica princípios e procedimentos adequados à

especificidade de cada um em cada nível de educação e ensino. Castilho e Rodrigues (2012, p. 81) afirmam que a avaliação formativa na educação de infância pode ser entendida como instrumento pedagógico que se centra no processo de comunicação, na negociação e na apropriação de sugestões.

Assim sendo, a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo, que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu atingir, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Os dispositivos de avaliação aplicados junto de crianças do Pré-Escolar e apresentados neste relatório têm como forma a avaliação formativa. De entre os dois tipos de avaliação aqui mencionados, a avaliação formativa pode ser privilegiada na medida em que a sua finalidade é assegurar “que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (Ferraz & al., 1994, citado por Gaspar, 2010).

Os dispositivos de avaliação que irão estar neste capítulo integram-se na avaliação formativa e para isso recorri à escala de Likert, adaptada, que está organizada segundo os valores entre 0 e 10, e segundo os seguintes parâmetros:

- Fraco (de 0 a 2,9 valores);
- Insuficiente (de 3 a 4,9 valores);
- Suficiente (de 5 a 6,9 valores);
- Bom (de 7 a 8,9 valores);
- Muito Bom (de 9 a 10 valores).

3.3 Avaliação de atividade na Área de Conhecimento do mundo (3 anos)

3.3.1 Contextualização de atividade

A proposta de atividade realizada na Área do Conhecimento do Mundo (Anexo 1) foi aplicada a 20 crianças, de 3 anos, na Escola A. O objetivo era o de identificar se as crianças têm capacidade de identificar o órgão do sentido do paladar (a língua) e se

têm a motricidade fina desenvolvida. Foi entregue às crianças uma folha A4 com desenho de boca e língua, lápis de cor, um conjunto de bolinhas em papel crepe.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de atividade defini três parâmetros de avaliação. No Quadro 10, apresento os critérios e respectivas cotações para cada parâmetro.

Passo a pormenorizar quais foram os parâmetros e os respetivos critérios de avaliação:

1. Identificação do órgão língua – Neste parâmetro, pretendia verificar se as crianças eram capazes de identificar o órgão do sentido do paladar (a língua) que tinha sido previamente explorado e explicado. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 1.1. Identifica corretamente o órgão língua;
- 1.2. Não identifica o órgão língua.

2. Identificação dos lábios – Neste parâmetro, pretendia verificar se as crianças eram capazes de identificar os lábios, pintando os mesmos. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 2.1. Identifica corretamente os lábios;
- 2.2. Não identifica os lábios.

3. Motricidade fina – O pretendido neste parâmetro era apurar se as crianças conseguiam pintar os lábios, respeitando os contornos, e colocar as bolinhas de papel crepe dentro dos limites da língua.

- 3.1. Coloca as bolinhas respeitando os limites;
- 3.2. Coloca as bolinhas, mas não respeita os limites;
- 3.3. Não coloca as bolinhas;
- 3.4. Pinta os lábios respeitando os contornos;
- 3.5. Pinta os lábios, mas não respeita os contornos.

Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros		Critérios		Cotação
1.	Identificação do órgão língua	1.1. Identifica corretamente o órgão língua;	3	3
		1.2. Não identifica o órgão língua.	0	
2.	Identificação dos lábios	2.1. Identifica corretamente os lábios;	2	2
		2.2. Não identifica os lábios.	0	
3.	Motricidade fina	3.1. Coloca as bolinhas respeitando os limites;	5	5
		3.2. Coloca as bolinhas, mas não respeita os limites;	1,5	
		3.3. Não coloca as bolinhas;	0	
		3.4. Pinta os lábios respeitando os contornos;	0,5	
		3.5. Pinta os lábios, mas não respeita os contornos.	0	
			Total = 10	

3.3.3 Apresentação e análise dos resultados

A Figura 7 apresenta os resultados da avaliação da Área de Conhecimento do mundo pelo grupo de 20 crianças de 3 anos.

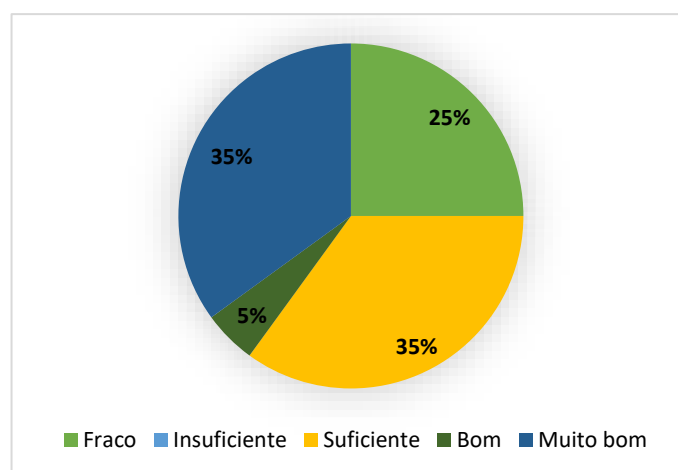


Figura 7 - Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

A partir da análise do gráfico da Figura 7, podemos concluir que os resultados desta avaliação variam entre o Fraco e o Muito Bom, sendo que tanto a percentagem de Suficiente como a do Muito bom foi de 35%, ou seja, cada conjunto de sete crianças em 20 teve uma daqueles resultados. Apenas uma criança (5%) atingiu o resultado Bom. Um quarto do grupo (cinco crianças) teve o resultado Fraco.

A grelha da correção (Anexo 2) permite-nos perceber que a grande dificuldade do grupo foi relativamente ao parâmetro de motricidade fina, onde a média foi a mais baixa (2,2 em 5,0), mais especificamente no critério de colocação das bolinhas e da pintura dentro dos contornos. Mais de metade do grupo não conseguiu colocar as bolinhas no sítio correto ou não as conseguiu colocar de todo, revelando que a sua motricidade fina não é a melhor. O mesmo se revela na pintura dos lábios dentro dos contornos, pois mais de metade do grupo também não o conseguiu fazer.

Bee (2003, p. 147) sublinha que “as habilidades motoras amplas e finas estão presentes, de alguma forma, em todas as idades, (...), mas, como regra geral, as habilidades motoras amplas se desenvolvem mais cedo e as finas, mais tarde”. Por isso, podemos prever que este tipo de dificuldades deixe de existir à medida que estas crianças cresçam.

Para que a motricidade fina se desenvolva mais rapidamente, os educadores devem constantemente praticar exercícios com os quais as crianças trabalhem esse aspeto. Fonseca (2005) afirma que, com a manipulação de materiais,

(...) a criança integra conexões complexas e automatizadas e, vai utilizando as propriedades do instrumento (o seu peso, forma, constituição, volume) e do seu movimento (postura, perfeição, velocidade, aceleração) à medida que, no decurso da própria experiência vai integrando todas as suas características mecânicas” (p. 744).

Assim sendo, seria este o aspeto a desenvolver junto deste grupo de crianças.

A grelha de correção mostra-nos também que, nos demais dois parâmetros, a grande maioria das crianças teve capacidade para identificar os lábios, bem como o órgão do sentido do paladar (a língua).

3.4 Avaliação de atividade no Domínio da Matemática (4 anos)

3.4.1 Contextualização da atividade

A proposta de atividade realizada no Domínio da Matemática (Anexo 4) foi aplicada a 20 crianças, de 4 anos, na Escola B, com o objetivo de identificar se as crianças tinham o conhecimento das peças do Cuisenaire e se tinham a noção de sequência, usando estas peças.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de atividade defini três parâmetros de avaliação: Identificação das peças do Cuisenaire; Noção de sequência; Motricidade fina. No Quadro 11, apresento os critérios e respetivas cotações para cada parâmetro:

1. Identificação das peças do Cuisenaire – Neste parâmetro, pretendia verificar se as crianças eram capazes de identificar a cor e o valor das peças do Cuisenaire corretamente. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 1.1. Identifica corretamente a cor e o valor das peças do Cuisenaire;
- 1.2. Não identifica corretamente a cor e o valor das peças do Cuisenaire.

2. Noção de sequência – Neste parâmetro, pretendia verificar se, com a explicação anteriormente dada, as crianças tinham captado a noção de sequência. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 2.1. Completa corretamente a sequência;
- 2.2. Completa só uma peça da sequência corretamente;
- 2.3. Não completa a sequência.

3. Motricidade fina – Neste parâmetro, o pretendido era apurar se as crianças conseguiam ou não pintar as peças do Cuisenaire respeitando os contornos, ou se, porventura, não as conseguiam pintar.

- 3.1. Pinta as peças, respeitando os limites;
- 3.2. Pinta as peças, mas não respeita os limites;
- 3.3. Não pinta as peças.

Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros		Critérios	Cotação	
1.	Identificação das peças do Cuisenaire	1.1. Identifica corretamente a cor e o valor das peças do Cuisenaire;	4	4
		1.2. Não identifica corretamente a cor e o valor das peças do Cuisenaire.	0	
2.	Noção de sequência	2.1. Completa corretamente a sequência;	4	4
		2.2. Completa só uma peça da sequência corretamente;	2	
		2.3. Não completa a sequência.	0	
3.	Motricidade fina	3.1. Pinta as peças, respeitando os limites;	2	2
		3.2. Pinta as peças, mas não respeita os limites;	1,5	
		3.3. Não pinta as peças.	0	
			Total = 10	

3.4.3 Apresentação e análise dos resultados

A Figura 8 apresenta os resultados da avaliação do Domínio da Matemática com um grupo de 20 crianças de 4 anos.

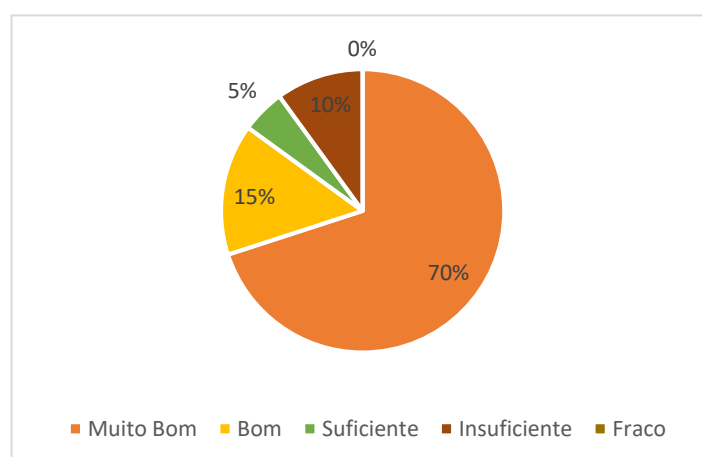


Figura 8 - Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

A partir da análise do gráfico da Figura 8, podemos concluir que os resultados desta avaliação variam entre o Insuficiente e o Muito Bom, sendo que existiu uma maior percentagem de Muito Bom, nomeadamente 70% (ou seja, catorze crianças). De seguida, verificamos que 15% do grupo atingiu um resultado Bom. Em relação à percentagem de Suficiente, o resultado foi de 5% (uma criança). Por último, duas crianças (10%) tiveram Insuficiente. Não se verificou nenhum resultado entre os 0 e os 2,9, ou seja, nenhuma criança teve o resultado Fraco.

A grelha da correção (Anexo 5) permite-nos perceber que o grupo correspondeu bem ao pedido. A noção de sequência teve a média mais baixa (3,3 em 4,0), o que mostra que, embora mais de metade do grupo tenha conseguido ter a noção de sequência, existem cinco crianças que demonstram dificuldades em completar a mesma. Quanto ao parâmetro identificação das peças do Cuisenaire, apenas duas crianças não conseguiram acertar nas cores, pelo que os resultados atingidos foram muito bons. Na motricidade fina, verificamos que muitas crianças estão habituadas a pintar dentro dos contornos, sendo que apenas oito em 20 não o fizeram corretamente.

As Barras Cuisenaire foram utilizadas de forma que os alunos passassem a assumir um papel de agentes ativos na construção do próprio conhecimento. Este material é constituído por prismas quadrangulares regulares, que formam subconjuntos de dez barras com cores diferentes. Cada subconjunto tem a mesma cor e o mesmo tamanho. A “barra branca” é associada ao valor 1, a vermelha ao valor 2 e assim sucessivamente. Todas as alturas são múltiplas da do cubo branco, que representa o número 1.

Moreira e Oliveira (2003, p. 58) afirmam que “a escola e a pré-escolar, em particular, deve contribuir para que as crianças e os jovens possam desenvolver as suas próprias capacidades e gostos”; deste modo, e “constituindo a matemática um património cultural da humanidade e um modo de pensar é desejável que se proporcione a todas as crianças a possibilidade de conhecer e apreciar as ideias e os métodos matemáticos”. Estas autoras consideram também importante que as crianças se deparem com problemas matemáticos desde muito cedo.

A Matemática está sempre presente no quotidiano. Como tal, é importante que todas as crianças tenham a possibilidade de conhecer e apreciar este modo de pensar, que contribui para que se desenvolvam como seres competentes, críticos e confiantes nas variadas situações que envolvem a Matemática (Moreira & Oliveira, 2003).

3.5 Avaliação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

3.5.1 Contextualização da atividade

A proposta de atividade realizada no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Anexo 5) foi aplicada a 23 crianças, de 5 anos, na Escola B, com o objetivo de identificar se as crianças conseguiam descobrir a primeira letra de cada palavra correspondente a uma imagem (**b**ola; **a**nanás; **t**aça; **á**rvore; **t**eia; **a**belha) e, na sequência, formarem a palavra pretendida (batata).

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de atividade, defini três parâmetros de avaliação: Associação de letras às palavras representadas nas imagens; Consciência fonológica; Leitura da palavra, sendo os dois últimos parâmetros avaliados oralmente. No Quadro 12, apresento os critérios e as respectivas cotações para cada parâmetro:

1. Associação de imagens às letras – Neste parâmetro, pretendia verificar se as crianças eram capazes de escrever corretamente a primeira letra de cada palavra correspondente à imagem. Os critérios definidos foram:

- 1.1. Escreve corretamente todas (6) as letras;
- 1.2. Escreve corretamente 5 letras;
- 1.3. Escreve corretamente 4 letras;
- 1.4. Escreve corretamente 3 letras;
- 1.5. Escreve corretamente 2 letras;
- 1.6. Escreve corretamente 1 letra;
- 1.7. Não escreve corretamente nenhuma letra.

2. Consciência fonológica – Neste parâmetro, pretendia verificar se as crianças eram capazes de identificar corretamente o fonema correspondente a cada letra inicial da palavra escolhida. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 2.1. Identifica corretamente os fonemas correspondentes à letra /a/;
- 2.2. Não identifica corretamente os fonemas correspondentes à letra /a/.

3. Leitura da palavra – Neste parâmetro, o pretendido era apurar se as crianças conseguem ler autonomamente a palavra encontrada ou não a conseguem ler.

3.1. Lê autonomamente a palavra [batata];

3.2. Lê autonomamente com dificuldade;

3.3. Não lê autonomamente.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros		Critérios		Cotação	
1.	Associação de imagens às letras	1.1. Escreve corretamente todas (6) as letras;	6	6	
		1.2. Escreve corretamente 5 letras;	5		
		1.3. Escreve corretamente 4 letras;	4		
		1.4. Escreve corretamente 3 letras;	3		
		1.5. Escreve corretamente 2 letras;	2		
		1.6. Escreve corretamente 1 letra;	1		
		1.7. Não escreve corretamente nenhuma letra.	0		
2.	Consciência fonológica	2.1. Identifica corretamente o fonema das letras;	2	2	
		2.2. Não identifica corretamente o fonema das letras.	0		
3.	Leitura da palavra	3.1. Lê autonomamente a palavra;	2	2	
		3.2. Lê autonomamente com dificuldades;	1		
		3.3. Não lê autonomamente.	0		
				Total= 10	

3.5.3 Apresentação e análise dos resultados

No gráfico da Figura 9, apresentado na página seguinte, surgem os resultados da avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, atingidos pelo grupo de 23 crianças de 5 anos.

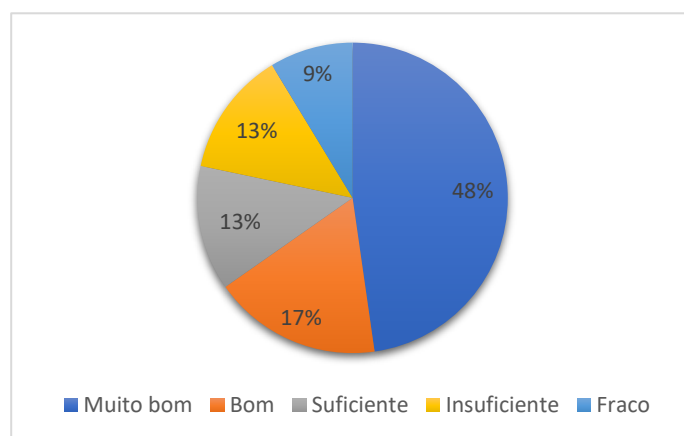


Figura 9 - *Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

Da análise deste gráfico, podemos concluir que os resultados desta avaliação variam entre o Fraco e o Muito Bom, sendo que existiu uma maior percentagem de Muito Bom, nomeadamente 48% (ou seja, onze crianças). De seguida, verificamos que 17% do grupo atingiu um resultado Bom. Em relação à percentagem do Suficiente e Insuficiente, ambos tiveram 13% (ou seja, três crianças em cada). Por último, 9% do grupo, o que corresponde a duas crianças, teve Fraco.

Onde o grupo revelou menos dificuldade foi em associar corretamente a primeira letra de cada palavra correspondente à imagem. Isto significa que a maioria do grupo já está bastante familiarizado com o alfabeto. No entanto, oito crianças erraram uma ou mais letras.

A grelha da correção (Anexo 6) permite-nos perceber que a grande dificuldade do grupo foi relativamente ao parâmetro da consciência fonológica do fonema [a], onde a média foi a mais baixa (0,96 em 2,0). Isto mostra-nos que praticamente metade do grupo não conseguiu identificar corretamente o fonema de cada letra escolhida (/a/), não tendo presente as indicações dadas pelo educador do grupo, que se rege pelo *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Tais indicações esclarecem que o “a ao pé da última sílaba” lê-se “á [a]” e, “quando está nas outras sílabas”, lê-se “â [ɑ] como se estivesse no fim” (Deus, 1997, p. 37). Por este motivo também não leu bem a palavra. Assim, com estas crianças, haveria que voltar a relembrar esta regra e que fazer mais exercícios, insistindo nesta regra.

Como referido, estas crianças estão a aprender a ler através do Método João de Deus e com a *Cartilha Maternal*. Recorde-se que Ruivo (2009, p. 114) observa que “com

o método a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos”. Rebelo (1993) diz-nos que “a leitura e a escrita são vistas como actividades intimamente relacionadas, de algum modo, como o inverso uma da outra. Pela leitura, especialmente a elementar, as letras e palavras escritas são transformadas em fonemas” (p. 95).

É importante que haja uma aprendizagem da leitura e da escrita bem feita. O facto de estas crianças ainda não terem todas o mesmo grau de maturidade, faz com que os mais crescidos consigam aprender a ler e escrever mais rapidamente. Por esse motivo, Ruivo (2009, p. 54) afirma: “cremos que quando as condições materiais e cognitivas da actividade da leitura estiverem reunidas, então a dimensão pessoal da leitura poderá verdadeiramente expandir-se”.

4. Projeto *Atividades ao ar livre, nem sabes o bem que te faziam!*

4.1. Descrição do capítulo

Neste quarto e último capítulo, apresento o projeto “Atividades ao ar livre, nem sabes o bem que te faziam!”. Trata-se de um projeto que se relaciona essencialmente com o Conhecimento do Mundo (pois tem pontes para uma interdisciplinaridade com outra área e outros domínios da Educação Pré-Escolar) e que pretende que as crianças passem mais tempo fora das salas, sobretudo num tempo em que a pandemia as obrigou a estarem fechadas em casa. O objetivo é o de sensibilizar as crianças a fruírem o ar livre, mas aprendendo como se estivessem no espaço escolar.

4.2. Enquadramento do projeto

Nos primeiros anos de vida, todas as crianças deveriam experienciar o mundo além do espaço escolar, como uma parte essencial da aprendizagem e do seu desenvolvimento. Post e Hohmann (2011, p. 161) evidenciam a importância de as crianças contactarem com os fenómenos da natureza, referindo que “é no espaço exterior que os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade”.

Os ambientes naturais dão às crianças a possibilidade de se conhecerem e descobrirem aspetos da sua personalidade que, de outro modo, dificilmente se manifestariam. Borràs (2002, p. 177) refere que as crianças, quando vão ao exterior, “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza”. A natureza não faz distinções e, ainda mais importante, é estável: está lá fora e à espera, sempre, todos os dias. É inclusiva no sentido em que respeita o ritmo e comportamento de todos e, particularmente, os das crianças (Malavasi, 2018).

Na sociedade atual, as crianças passam bastante tempo em espaços fechados, seja na escola ou em casa, e pouco tempo ao ar livre. Sobretudo, no momento atual, depois de as crianças terem estado muito tempo em casa por causa da pandemia Covid-19, é bom terem a oportunidade de mudar de espaço e estarem mais tempo ao ar livre.

Foi por esses motivos que decidi fazer este projeto, procurando contribuir para a melhoria dessa situação. Cheng e Monroe (2012) afirmam que quanto mais tempo uma

criança passa no meio natural, mais comportamentos pró-ambientais desenvolve. Assim, o contacto direto com a natureza é visto como uma ferramenta que pode fomentar atitudes positivas face ao ambiente.

A Educação Pré-Escolar é um pilar fundamental no desenvolvimento da criança e proporciona experiências de aprendizagem às crianças, motivando-as a querer descobrir sempre mais, de forma autónoma. Uma aprendizagem em contexto natural permite experiências diretas com a matéria, tornando-a mais interessante e de fácil compreensão (Erikson e Ernest, 2011).

Se pretendermos que as crianças cresçam criando laços com a natureza, é necessário promover atividades, com outras crianças, com profissionais de educação e com as famílias. Usando a natureza como fonte de aprendizagem e de investigação, podemos oferecer oportunidades diárias às crianças para experienciarem o contacto com a terra, a água e os seres vivos. Com atividades ao ar livre, o objetivo é que as crianças saiam da sua rotina e explorem a natureza, sem qualquer tipo de restrições. Ao permitirmos este contacto, contribuímos para que as crianças sejam mais amigas do ambiente.

4.3. Fundamentação teórica

4.3.1 Trabalho de projeto

O significado da palavra ‘projeto’ é definida como sendo um plano para a realização de um ato, sendo que também pode significar desígnio, intenção, esboço, algo em que se pensa ser possível de executar e levar a cabo (Oliveira, 2006). A Metodologia de Projeto assume-se, assim, como um método de ensino aprendizagem centrado na resolução de problemas, em que a criança pode experimentar o mundo que a rodeia, contribuindo para dinamizar aprendizagens significativas.

Many e Guimarães (2006, p. 12) definem o objetivo do trabalho de Projeto como “a aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada”; na escola, o trabalho de Projeto “permite a aquisição de saberes oriundos de diferentes áreas: da Língua Portuguesa, da Matemática, da Informática, mas também do Social e do Metodológico”. Segundo Vasconcelos (2011), a Metodologia do Trabalho de Projeto é baseada na problematização: a criança deve ser envolvida no problema, ao mesmo tempo que deve poder investigar, registar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver problemas, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento.

Katz e Chard (2009) afirmam que, quando é implementada a metodologia do Trabalho de Projeto, o educador de infância precisa de ser flexível e sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas, ao mesmo tempo que continua a ter um papel de líder e facilitador, promovendo um trabalho de qualidade desenvolvido pelas crianças. Nesta metodologia, o papel do educador assume um carácter participativo, visto que acompanha e integra todo o processo de desenvolvimento referente a cada projeto. Cabe ao educador apoiar e avaliar todo o trabalho de projeto, ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/ fazer ou mudar. A sua função é a de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens.

O educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala de aula. Many e Guimarães (2006, p. 12) afirmam que “o seu papel, tal como o dos alunos, terá de ser participativo durante o Trabalho de Projeto: cabe ao orientador-professor conhecer os métodos e regras que constituem esta metodologia e saber (fazer) aplicá-los”. Assim sendo, o educador assume papéis diversificados: ele será “líder de grupo, coordenador, tutor, recurso, facilitador de contactos, encenador, proporcionando o alargamento da sua capacidade de atenção sobre o real físico, social e relacional, assim como sobre o desenvolvimento intelectual e sócio - afectivo dos alunos” (Mateus, 1995, p. 79).

Em suma, esta metodologia permite aos alunos e professores envolvidos:

- praticar competências sociais como a comunicação, trabalho de grupo, gestão de conflitos, tomada de decisões e avaliação de processos;
- aprender fazendo ao ligar a teoria à prática de forma integrada e ao praticar a interdisciplinaridade;
- realizar aprendizagens e desenvolver capacidades de integração de novas experiências conducentes a mudanças conceptuais alternativas;
- dar lugar à construção pessoal do saber de uma forma interactiva, dinâmica, com autonomia e responsabilidade;
- estimular atitudes investigativas como observar, reflectir, criar hábitos de trabalho, planificar, gerir o tempo e os imprevistos, aprender a ser mais solidário, a ter opiniões, a ser mais imaginativo, a criticar, a estar mais atento ao quadro que o rodeia;
- alargar o espaço escolar e criar novos horizontes;
- dar ao professor um estatuto diferente no seu papel educativo, exigindo-lhe uma visão sistémica do conhecimento, uma visão mais flexível nas suas relações entre o saber e o poder (Mateus, 1995, pp. 79-80).

4.3.2 A importância de estar ao ar livre

Na sociedade atual, as crianças passam bastante tempo em espaços fechados, como seja na escola e em casa, e pouco tempo ao ar livre. Segundo Vale (2013), ao mantermos as crianças numa sala, poderemos estar a condicionar o desenvolvimento

de competências que lhes possibilitam lidar fora destes ambientes. Nos primeiros anos escolares, é importante que as crianças possam explorar o ambiente em que estão. Isto passa muito por, entre outros exemplo, brincar na terra, saltar na chuva, mexer num inseto.

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza, e a sua observação são, normalmente, experiências muito estimulantes para as crianças, pois proporcionam oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem (Silva, et. al., 2016, p. 90). L'Ecuyer (2017, p. 80) afirma que “a natureza faz com que as crianças sejam capazes de manter a atenção durante horas a olhar para plantas e insectos e a brincar com lama e água”; a mesma autora refere também que a natureza “permite que os nossos filhos se encontrem com a realidade no seu estado puro, ensina-lhes que as coisas não são imediatas e que o que é bom e belo leva o seu tempo”.

Torna-se necessário que a escola conheça e reconheça a importância de brincar ao ar livre e de, ali, também fazer brincadeiras livres. Estas não devem ser simplesmente feitas no espaço de aprendizagens específicas, em contexto “sala de aula”. Erikson e Ernest (2011) afirmam que o professor precisa de ter a arte de transformar a brincadeira livre em aprendizagens sistematizadas, para assim proporcionar aos seus alunos momentos prazerosos e ricos de aprendizagem.

Cornell (1998) partilha cinco princípios essenciais para um bom funcionamento na educação ao ar livre. O primeiro é ensinar menos e partilhar mais; o segundo é ser recetivo; o terceiro é focar a atenção da criança; o quarto consiste em olhar e experienciar primeiro e falar só depois; por fim, o quinto, estabelece que a alegria deve permear a experiência. Robertson (2014) partilha também quatro princípios de ouro para uma boa aprendizagem ao ar livre são eles ter uma abordagem sustentável e baseada nos direitos da natureza; dar valor ao livre-arbítrio de brincar e a aprender; proporcionar um ambiente natural e prazeroso; desenvolver as capacidades criativas das crianças.

Estudos demonstram, claramente, que o contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre são benéficos para as crianças. A exposição das crianças a ambientes naturais pode promover a criatividade, o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração e a capacidade para resolver problemas, atenuar o défice de atenção das crianças e promover melhores tomadas de decisão ambientais (Erickson & Ernest, 2011). Brincar na natureza é uma atividade essencial para o desenvolvimento de indivíduos que se preocupam com o ambiente. O contacto direto e regular com a natureza permite que as crianças tenham experiências positivas, que condicionam o seu

comportamento futuro nela. Estas experiências sensibilizam as crianças sobre os problemas ambientais, tornando-as, ao longo da vida, indivíduos preocupados com o mundo natural (Ewert, Place & Sibthorp, 2005).

Enfim, como alerta L'Ecuyer (2017, p. 78), devemos deixar as crianças encontrar espaços abertos da natureza, nos quais as mesmas possam descobrir, correr, saltar e imaginar, e isto “não apenas nos dias de sol, mas também nos dias de chuva, em que os cheiros, as cores, a vegetação e os habitantes do ecossistema que se deixam ver são outros”. E isto porque as crianças precisam de

(...) se surpreender pacientemente, a olhar para a forma como se arrasta um caracol, a observar como cresce uma flor, como uma gota de chuva escorrega pelo corpo de uma centopeia peluda, a ver aparecer um rebento, a regar as plantas, a colher cogumelos com gratidão e a dar de comer aos pássaros. As crianças devem aprender a erguer o olhar para o céu de vez em quando, como nós fazíamos quando nos deitávamos na relva que nos «picava» e nos fazia cócegas atrás das pernas e das orelhas e imaginávamos que as nuvens tinham a forma de dinossáurios e de coelhos.

Tiriba (2010) afirma que as instituições de educação de infância devem propor currículos que facilitem a relação criança-natureza e promovam a preservação da biodiversidade e sustentabilidade. Para este autor, a educação deve assentar em três pilares: (re)ligar as crianças com a natureza; (re)inventar os caminhos do conhecer; e dizer não ao consumismo e desperdício.

4.4. Desenvolvimento do projeto

4.4.1 Problema

- Quais são os contributos que a realização de atividades ao ar livre traz às crianças?

Problemas parcelares

- Que atividades ao ar livre podemos realizar que estejam relacionadas com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita?

- Que atividades ao ar livre podemos realizar relacionadas com o Domínio da Matemática?

- Que atividades ao ar livre podemos realizar enquadradas na Área do Conhecimento do Mundo?

- Que atividades ao ar livre podemos realizar relacionadas com o Domínio da Educação Artística?

- Que atividades ao ar livre podemos realizar recorrendo à interdisciplinaridade?

4.4.2 Destinatários

Este trabalho de projeto destina-se a crianças de Educação Pré-Escolar, mais especificamente a crianças na faixa etária dos 5 e 6 anos. Para o desenvolvimento deste projeto são ainda fundamentais a participação e a colaboração dos educadores das respetivas salas.

4.4.3 Entidades envolvidas

Para a concretização deste projeto, pretende-se fomentar a colaboração com as seguintes entidades:

- Escola da rede pública ou privada
- Juntas de Freguesia

4.4.4 Motivação e negociação

A motivação e sensibilização são necessárias para abordar o tema da natureza levando as crianças a perceber como a natureza está ligada ao nosso dia-a-dia. Para isso, prevendo que a escola onde se irá intervir se situará em Lisboa, irá ser realizada uma visita de estudo ao Jardim da Estrela ou ao Jardim Gulbenkian, para as crianças se habituarem ao ar livre e explorarem esse espaço.

Ali chegados, serão feitos jogos variados, para que as crianças possam observar como irão ser as futuras atividades a desenvolver no âmbito do projeto. Após a ida a um daqueles jardins, irá proporcionar-se um momento de partilha dessa experiência, durante o qual as crianças dirão o que sentiram, o quão importante é a natureza para elas e como acham que a devemos respeitar.

É importante que, ao longo de todo o processo, a criança tenha voz e que seja colocada no centro de todas as estratégias, objetivos e atividades, dando também ideias.

4.4.5 Objetivos

Objetivos Gerais:

- Sensibilizar as crianças e os familiares para a importância de passarem mais tempo ao ar livre;
- Favorecer a interligação entre as crianças e a natureza;
- Envolver as famílias e os docentes;
- Promover a interdisciplinaridade.

Objetivos específicos:

- Realizar atividades ligadas à natureza;
- Conciliar momentos de aprendizagem, no âmbito de áreas e domínios vários determinados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ao ar livre;
- Aprender a respeitar a natureza;
- Promover atitudes de preservação do ambiente;
- Desenvolver, de forma lúdica, capacidades, atitudes e conhecimentos.

4.4.6 Planeamento

1.ª fase – Conhecimento do projeto

Na primeira fase, será importante mostrar às crianças a quantidade de tempo que passam dentro da sala de aula, comparando-a com a quantidade de tempo que estão ao ar livre, designadamente no recreio ou, eventualmente, noutras situações como as de visitas de estudo. É importante explicar que a sala de aula é o local habitual para trabalhar, mas que também é bom variarmos e, não só aproveitarmos o espaço de recreio ao ar livre, como mudarmos a rotina, nem que seja ocasionalmente, saindo do espaço escolar.

Depois disto, é também necessário falar/ discutir com o grande grupo as regras a implementar quando estiverem no espaço exterior e o material que pensam ser necessário levar para fazer atividades.

Ainda nesta fase, para ajudar a sensibilizar os participantes, é importante enviar uma carta/ circular à direção da escola e aos encarregados de educação, a explicar a ideia e a convidar para que venham ver uma atividade. Desse modo, conseguirão

perceber o conceito das atividades ao ar livre. Também é importante haver um contacto com as Juntas de Freguesias onde se localizam os jardins a visitar e a serem o local das atividades a desenvolver. Para esta primeira atividade (que se pretende tenha a participação dos pais), serão pensados os materiais a usar. Pediremos ainda aos pais para darem a sua opinião, de mudança ou sugestão.

2.ª fase – Experimentação

Durante esta fase, iremos experimentar as nossas atividades ao ar livre. Elas relacionam-se com as diferentes áreas e domínios, pelo que haverá que organizar o material necessário, num canto da sala, para que os responsáveis do material do dia o consigam trazer sem problema.

Inicialmente, durante quatro semanas, no espaço exterior da escola, nomeadamente nos recreios, irão ser realizadas e experimentadas atividades ao ar livre. Ao longo de cada uma das quatro semanas, serão exploradas respetivamente as quatro áreas/ domínios consignados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e verificado o seu efeito na aprendizagem. Irá ser dada prioridade à utilização de materiais não estruturados naturais, disponíveis no recreio escolar (presumindo que neles há terra, árvores, terra).

Depois de a fase da experimentação ao ar livre, feita no recreio da escola, ter sido feita, começaremos a levar estas atividades para jardins e espaços verdes situados perto da escola, ao longo dos meses de primavera, para que as crianças possam ver e explorar outros locais.

No âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as atividades pretendidas serão, entre outras, a leitura de histórias, a criação pelas crianças de histórias sobre a natureza, a identificação de letras de algumas palavras que se encontrem nesse espaço. No âmbito do Domínio da Matemática, as atividades propostas consistirão na utilização de materiais da natureza (como paus, pedras, folhas ...) para, por exemplo, fazer contagens, operações, gráficos. Já no âmbito do Domínio da Educação Artística, mais precisamente no subdomínio das Artes Visuais, o pretendido é utilizar materiais da natureza e “fazer arte” com os mesmos, colando, pintado, carimbando, etc. Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, aproveitaremos o espaço recreio para falarmos mais especificamente de coisas que nos rodeiam, como seja dos seres vivos (formigas, bichos-de-conta, aranhas...), das pedras, ou sobre o clima, etc. Para pôr em prática a interdisciplinaridade, no final de cada mês, será feito um *pedi-paper* com perguntas das diferentes áreas e domínios que as crianças tenham explorado.

3.ª fase – Partilhar/ divulgar

Para a última ação, o grupo deverá construir um mural com fotografias com todo o processo da construção das atividades ao ar livre, partilhando assim os bons momentos e resultados que este projeto teve. Será então necessário que, sempre que houver uma atividade, sejam tiradas fotografias e que alguns dos trabalhos feitos sejam guardados para serem expostos.

No final do ano, serão convidados os pais para irem à escola ver essa exposição, na qual, através das fotografias e de alguns dos trabalhos realizados pelos seus filhos e expostos, poderão ficar a par do que aconteceu. Esta exposição estará patente no recreio da escola.

4.4.7 Recursos

Recursos humanos:

- Grupo de crianças de Educação Pré-Escolar;
- Educador titular;
- Diretor da instituição;
- Corpo docente e não docente;

Recursos materiais:

- Almofadas;
- Toalha/manta;
- Lápis/canetas;
- Cadernos;
- Ardósia + giz;
- Materiais a recolher no espaço exterior.

4.4.8 Produtos finais

O produto final imaginado para este projeto é uma exposição com os trabalhos e fotografias tiradas durante o decurso do mesmo, executada pelas crianças, com ajuda da educadora. Esta exposição deverá ser apresentada à comunidade escolar, no

espaço de recreio, para que todos possam ver o que foi feito e até inspirar outros docentes a fazer o mesmo com crianças de outras idades. Também poderá haver a divulgação do processo do projeto nas redes sociais da escola.

4.4.9 Avaliação

Do processo: O educador deve avaliar os trabalhos feitos pelas crianças ao longo das atividades ao ar livre, bem como o seu desempenho nos mesmos. As crianças também devem ser ouvidas na demonstração do seu grau de satisfação em relação às atividades e a maneira como são realizadas.

Do produto final: A avaliação final, resultará da expressão do grau de satisfação das crianças em relação às atividades decorridas; para tal, no final do ano, será preenchida por elas uma grelha de avaliação (Anexo 7). Por parte dos familiares das crianças deverá ocorrer uma reunião, igualmente no final do ano, para saber também o que acharam do projeto.

4.4.10 Calendarização

Pretende-se que o projeto seja desenvolvido uma vez por semana, de novembro a junho (Quadro 13).

Quadro 13 – Cronograma da calendarização do projeto

Meses	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.
Motivação e negociação								
1.ª Fase								
2.ª Fase								
3.ª Fase								
Avaliação do processo								
Avaliação do produto final								

4.5. Considerações finais do projeto

O presente trabalho de projeto tem como objetivo sensibilizar as crianças para um espaço escolar mais aberto ao ar livre, e disposto a trabalhar com e na natureza. Acredito que a implementação do mesmo, com crianças na Educação Pré-Escolar, nomeadamente com crianças dos 5/6 anos de idade, irá beneficiá-las no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. Ao longo da criação do projeto, houve a preocupação de assegurar a articulação curricular nas atividades selecionadas.

Mateus (1995) afirma que o trabalho de projeto:

É um método de trabalho que requer a participação de cada membro do grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de forma consensual. É uma aprendizagem na qual o processo pode ser tanto ou mais importante do que o produto. Começa por ser o projecto de um professor ou equipa, decorre de uma intenção de desenvolvimento da autonomia e capacidade de intervenção dos alunos e a ideia terá sucesso, desde que os alunos se apropriem dela e construam os seus próprios projectos (p. 75).

Segundo Barbier (1993), a metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se por ser desenvolvida em equipa, com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teoria e prática e aprender, num processo aberto, produzir conhecimentos sobre os temas em estudo ou intervir sobre os problemas identificados. Na teoria, integra conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências; na prática, humaniza-se e socializa-se o saber.

A escolha deste tema deveu-se ao facto de as crianças passarem muito tempo fechadas numa sala dentro do espaço escolar e depois chegarem a casa e continuarem entre “quatro paredes”. Sendo o recreio e o ar livre um espaço tão desejado pelas crianças, decidi juntar o útil ao agradável e realizar um projeto onde se aprende mesmo a brincar/ explorar com que a natureza nos dá. Neto (2011) afirma que há apenas duas ou três décadas, as crianças, mesmo em ambientes urbanos, ainda brincavam no exterior e era esse espaço que lhes oferecia maiores oportunidades de aprendizagem e exploração, em particular em interação com outras crianças.

Tendo em consideração a informação que tem emergido nesta área de investigação, podemos assumir que as brincadeiras ao ar livre e a exploração da natureza são atividades que produzem benefícios, incluindo ao nível da saúde e do bem-estar, a curto e longo prazo (Ferreira, 2015).

É também importante integrar as famílias no projeto, para que as mesmas possam ter a oportunidade de ver o trabalho que está a ser feito. Vasconcelos (2012)

afirma que é bastante importante “envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade educativa”.

Este projeto poderá ter sucesso, pois a implementação dele vai unir dois espaços num só, aprendendo a brincar. No final de todo o projeto, as crianças irão gostar de observar as atividades realizadas, irão ficar orgulhosas do seu trabalho e dedicação ao projeto.

Considerações finais

Após o ano e meio da realização do mestrado na Escola Superior de Educação João de Deus, sinto que esta foi a melhor escolha para a concretização do sonho que tinha. As aprendizagens foram tantas, que acredito que a instituição me deu todas as bases de que irei necessitar para ser uma excelente profissional. Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p. 47), “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores”. Nestes três semestres, tive a oportunidade de confirmar estas palavras e de interagir com alguns grupos de crianças em idade de Educação Pré-Escolar.

Ao longo deste tempo, e desde o primeiro momento em que comecei a licenciatura nesta instituição, deparei-me logo com Unidades Curriculares de Iniciação à Prática de Profissional, que fazem toda a diferença. O facto de, quando acabamos o mestrado, termos tido tanto contacto com as crianças, dá-nos uma perceção real de como será o nosso futuro e faz com que aprendamos muito. Foi nestes períodos de observação e de prática que comecei a definir o meu perfil de educadora, e pude compreender que “o papel da escola de formação inicial é fundamental na construção da identidade do futuro educador/professor e este deve estar apetrechado de um conjunto de práticas colaborativas de trabalho que possam contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Caldeira et. al., 2017, p. 2).

O contacto intenso que tive com crianças foi também de experimentação de várias realidades, visto que estive com grupos de diversas faixas etárias e em instituições privadas e públicas. Este contacto, beneficiou-me, pois, em todas essas circunstâncias fui aprendendo um pouco mais e arranjando maneiras de me adaptar a todas as realidades. Com isto, vamo-nos tornando pessoas que refletem sobre a prática. Partindo da leitura do Decreto-Lei n.º240/2001, que apresenta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, dos professores do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito das dimensões de desenvolvimento profissional ao longo da vida, encontramos as seguintes alíneas, que evidenciam a relevância de uma prática reflexiva por parte do educador/professor:

- a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional nomeadamente no seu próprio projecto de formação

b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à sua profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.

A execução deste Relatório permitiu igualmente que desenvolvesse a minha capacidade de reflexão e análise. Apesar de a elaboração deste Relatório ter sido difícil, por ser trabalhoso conciliar aulas e um trabalho científico, no que diz respeito às limitações sentidas, sem dúvida que a maior foi a pesquisa de fundamentação teórica. Com a pandemia e o sequente confinamento em que estivemos, houve poucas oportunidades de sairmos de casa em certos momentos, o que originou algumas dificuldades na procura de fontes, sem ser num suporte digital, que me permitissem fundamentar este trabalho. Apesar de tudo, a pandemia gerada pela Covid-19 fez com que nos tornássemos mais adeptos dos recursos educativos digitais e procurássemos saber mais sobre aplicações informáticas, o que se tornará muito útil para aplicar junto das crianças. Considero ainda que esta situação de pandemia também acabou por promover um excelente trabalho de equipa entre colegas.

Em relação às perspetivas de futuro, daqui em diante, o maior desafio vai ser tornar-me uma boa profissional, superando as dúvidas e receios que irão surgir nesta nova etapa. No futuro, enquanto educadora, é fundamental dar continuidade à minha formação, de forma a manter e obter novos conhecimentos. Alarcão e Tavares (1987, p. 131) afirmam que a formação de um educador não termina no momento da sua profissionalização, “pelo contrário, ela deve prosseguir na sua formação contínua”.

Considero esta profissão uma das mais gratificantes que conheço. Poder ajudar a crescer centenas de crianças ao longo da vida, aprender com elas, receber e dar carinho, são sem dúvida, os melhores reconhecimentos que poderei ter. Segundo Ruivo, Pereira, Boaventura e Caldeira (2017, p. 19), “os alunos que se sentem amados desenvolvem também a capacidade de amar as pessoas que com eles convivem”. Espero, um dia, que as crianças que passem por mim se sintam tão amados como eu amo estar com cada um deles.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Albuquerque, R. R. (2006). A arte do origami: Dobrando e desdobrando talentos. In IV Semana da Matemática – Caminhos para a Geometria. Brasil. Recuperado de <https://docplayer.com.br/amp/11265485-A-arte-do-origami-dobrando-e-desdobrando-talentos.html>
- Alencar, E. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49. Recuperado de <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/329>
- Almeida, P. (1994). *Imaginar para aprender. O caso da matemática*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Ambrósio, S. I. (1999). *Processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Recuperado de <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/306>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Espanha: Editora McGraw-Hill.
- Astolfi, J-P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (1998). *Como as crianças aprendem ciências*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barreto, L., Silva, N., & Melo, S. (2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil*. Recuperado de <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-dos-contos-infantis-nodesenvolvimento-da-linguagem-infantil/53228>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil.
- Borràs, L. (2002). Processos de aprendizagem na educação infantil – Jogos e brinquedos na educação infantil. In L. Borràs (coord.). *Manual da educação infantil – Descoberta de si mesmo* (vol. 2). Setúbal: Marina Editores.

- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (coord.). (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psico & Soma.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.). *Avaliação na educação de infância*. (pp. 78-96). Viseu: Psico & Soma.
- Cheng, J. C-H. & Monroe, M. C. (2012). *Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature*. Environment and Behavior. Sage publications.
- Cornell, J. (1998). *Sharing nature with children*. Nevada city: DAWN publications.
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: ASA.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, V., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática*. Porto: Areal Editores.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de agosto.
- Delahaie, P. (1995). *J'aime les livres avant 6 ans. Faire naître le goût de la lecture, bien choisir les livres*. Belgique : Marabout.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona : Editorial Paidós.
- Erikson, D., & Ernest, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, 97-100. Recuperado de <https://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22/Benefits-of-Nature-Play>
- Ewert, A., Place, G., e Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27, 225-239. Recuperado

de https://www.researchgate.net/publication/233315770_Early-Life_Outdoor_Experiences_and_Individual's_Environmental_Attitudes

Faria, M. A. (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.

Ferreira, A. F. (2015). *Interação criança-espço exterior em Jardim-de-Infância*. (Tese de doutoramento em Psicologia). Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-esp%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, V. (2005). *O desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Gaspar, D. M. P. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. (Tese de mestrado em Ciências da Educação da Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/55615688.pdf>

Glauert, E. (2004). A ciência na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (org.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editora.

Haselbach, B. (1989). *Dança, improvisação e movimento*. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kaufmann-Sacchetto, K., Madaschi, V., Barbosa, G., Silva, P., Silva, R., Filipe, B., & Souza-Silva, J. (2011). O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 11 (1), 28-36. Recuperado de Kaufmann-Sacchetto_et_al_v_11_n_1_2011artigo_2.pdf (mackenzie.br)

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Planeta Manuscrito.

Laban, R. (1973). *Modern dance*. London: Macdonald and Evans.

- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In B. Spodek (org.). *Manual de investigação em educação de infância* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, P. J. O. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada). Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17856/1/ulfpie047117_tm_tese.pdf
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um 'Mundo de Verdura' a não Perder. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 7-10.
- Mallmann, M., & Barreto, S. (2012). *A dança e seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança*. (Pós-Graduação). Recuperado de <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-07.pdf>
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Lisboa: Areal Editores.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência/ Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Massoni, L. F. (s.d.). *Ilustrações em livros infantis: Alguns apontamentos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://docplayer.com.br/4620929-Ilustracoes-em-livros-infantis-algunsapontamentos.html>
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s. d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Recuperado de: <http://tinyurl.com/owrhugi>
- Mateus, M. N. E. (1995). *Área-escola, educação ambiental e pedagógicas inovadoras*. (Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural). Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5059>
- Matos, J. M., & Gordo, M. F. (1993). Visualização espacial: Algumas atividades. *Educação e Matemática*, n.º 26, 13.

- Ministério da Educação (2011). Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf
- Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: Retórica e realidade*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12397/1/tese.pdf>
- Moreira, D., Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morissette, D., & Gringas, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: ASA.
- Morris, D. (2011). *O Desenvolvimento da Criança: Como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: ArtePlural Edições.
- Mota, P. C. C. L. M. (2009). *Jogos no ensino da matemática*. (Dissertação para Mestre em Matemática/ Educação). Recuperado de <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/525/2/TMMAT%20108.pdf>
- Neto, C. (2011). *A criança e o jogo: perspetivas de investigação*. In A. P. Pereira (coord.). *A escola e a criança em risco – Intervir para prevenir*. Porto: ASA.
- Neves, C. F. (2015). *Diz-me antes o que já sabes – Avaliação diagnóstica à entrada do 1.º CEB*. (Relatório Final em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico). Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13036/1/CLAUDIA_NEVES.pdf
- Nicolau, M. L., & Dias, M. C. M. (orgs.) (2003). *Oficina de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Oliveira, D. P. R. (2006). *Planejamento estratégico: Conceitos, metodologia e prática*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, M. F. S. (2010). *Afetividade e escola: Uma relação em construção*. (Tese de Mestrado). Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_870521f2956a3bad9fc2ce0ce6de3f5b.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Robertson, J. (2014). *Dirty teaching. Beginner's Guide to learning outdoors*. Carmarthen, UK: Independent Thinking Press.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324>
- Ruivo, I., Pereira, P. C., Caldeira, M. F., Boaventura, D. (2017). Reconhecimento de emoções de expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos (pp. 14-26). In *Revista Científica N.º 5 – Educação para o desenvolvimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sá, A. J. C. (1995). *A aprendizagem da matemática e o jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sawaya, C. M. F. (2009). *O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Recuperado de <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-128104/o-brincar-e-a-afetividade-na-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-infantil>
- Silva, A. M. M. S. G. (2013). *A importância de brincar com a matemática no ensino pré-escolar (um estudo de caso)*. (Relatório da Atividade Profissional). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/62690963.pdf>
- Silva, I. (coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGE.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação (3.º vol.) – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação (2.º vol.) – Drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Souza, L., & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare - Revista de Educação*, 6, 235-249.
- Spear-Swerling, L. (2014). Prefácio. In J. A. Lopes, L. Spear-Swerling, C. R. G. Oliveira, M. G. Velasquez, L. S. Almeida, & L. Araújo. *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Tiriba, L. (2010). Crianças da natureza. ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas actuais. Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 98, 11-13. Lisboa: APEI.
- Varela, P. (2001). *Ensino experimental e reflexivo das Ciências no 1.º ano de escolaridade*. (Trabalho de síntese realizado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11624>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Recuperado de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/67/68>
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projeto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vieira, I. M. A. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário*. (Tese de Doutoramento em Educação). Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf
- Vila, B. & Cardo, C. (2005). *Material sensorial (0-3 anos). Manipulación y experimentación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Willingham, D. T. (2020). *Os materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem dos alunos?* Recuperado de: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/os-materiais-manipulaveis-favorecem-a-aprendizagem-dos-alunos>

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias práticas*. Lisboa: EDUCA

Anexos

ANEXO 1

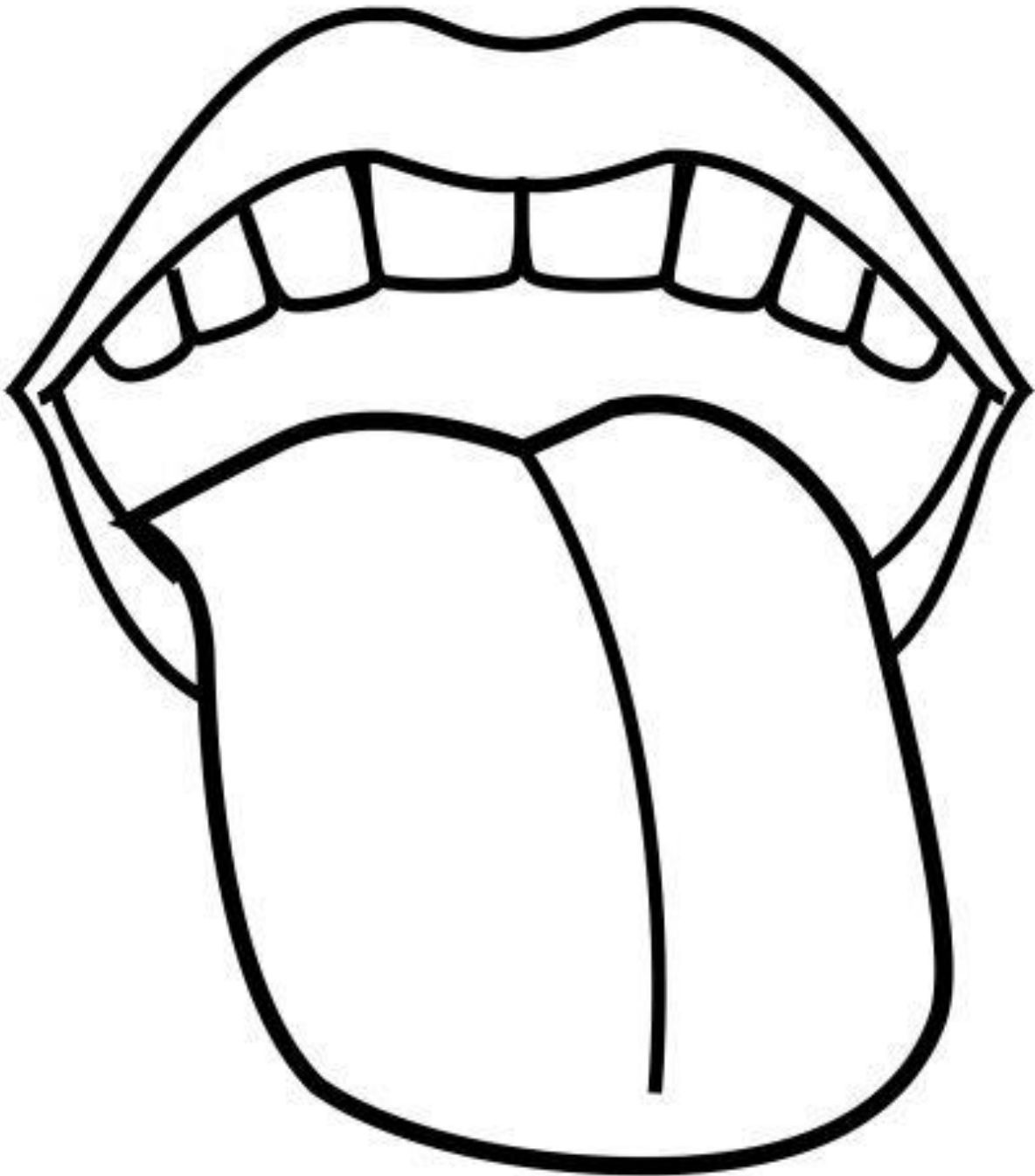
PROPOSTA DE ATIVIDADE DA ÁREA DO
CONHECIMENTO DO MUNDO (3 ANOS)

Educação Pré-Escolar- Proposta de atividade para os 3 anos

Nome: _____

Data: _____

1. Pinta os lábios e cola as bolinhas de papel crepe na língua.



ANEXO 2

GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO DA ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO (3 ANOS)

Grelha de avaliação da proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo												
Parâmetros	1. Identificação do órgão língua		2. Identificação dos lábios		3. Motricidade fina					Total		
Critérios	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.			
Cotações	3	0	2	0	3	1,5	0	0,5	0	10	Classificação	
Crianças	C1	3	-	2	-	3	-	-	0,5	-	10	Muito bom
	C2	3	-	2	-	-	-	0	-	0	5	Suficiente
	C3	3	-	2	-	-	-	0	-	0	5	Suficiente
	C4	3	-	2	-	3	-	-	0,5	-	10	Muito bom
	C5	-	0	2	-	-	-	0	-	0	2	Fraco
	C6	3	-	2	-	-	1,5	-	-	0	6,5	Suficiente
	C7	-	0	2	-	-	-	0	-	0	2	Fraco
	C8	3	-	2	-	-	1,5	-	-	0	6,5	Suficiente
	C9	3	-	2	-	3	-	-	0,5	-	10	Muito bom
	C10	3	-	2	-	-	1,5	-	0,5	-	7	Suficiente
	C11	3	-	2	-	-	-	0	0,5	-	5,5	Suficiente
	C12	3	-	2	-	3	-	-	-	0	8	Bom
	C13	-	0	2	-	-	-	0	-	0	2	Fraco
	C14	-	0	2	-	-	-	0	-	0	2	Fraco
	C15	3	-	2	-	3	-	-	0,5	-	10	Muito bom
	C16	3	-	2	-	3	-	-	0,5	-	10	Muito bom
	C17	3	0	2	-	-	1,5	-	-	0	6,5	Suficiente
	C18	3	-	2	-	3	-	-	0,5	-	10	Muito bom
	C19	3	-	2	-	-	1.5	-	-	0	6,5	Suficiente
	C20	-	0	2	-	-	-	0	0,5	-	2,5	Fraco
Média do grupo		2,25/ 3,0		2,0/2,0		2,1/5,0					6,35	Suficiente

ANEXO 3

PROPOSTA DE ATIVIDADE DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

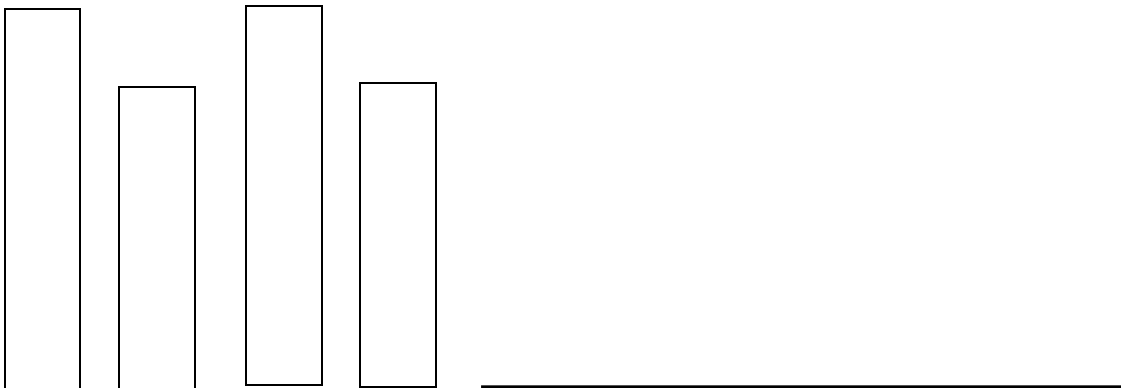
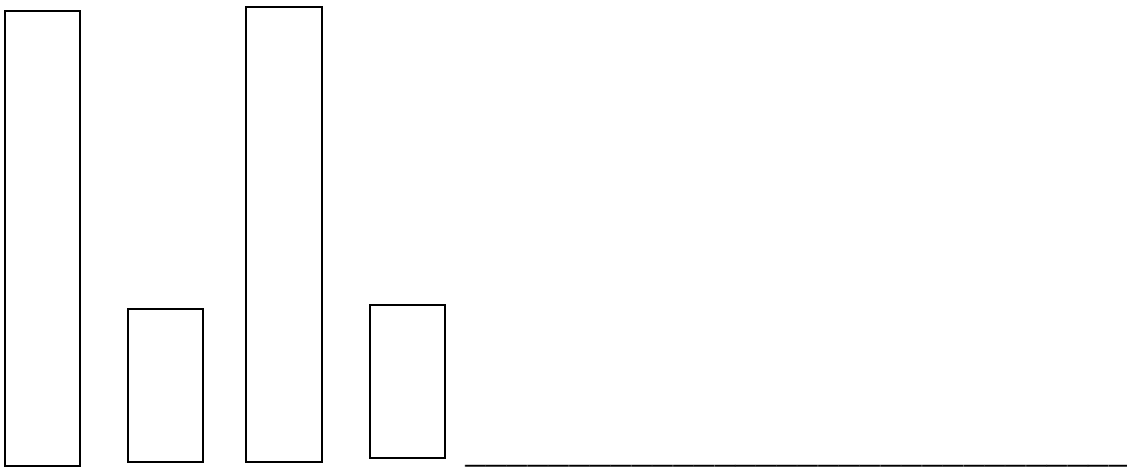
(4 ANOS)

Educação Pré-Escolar- Proposta de atividade para os 4 anos

Domínio da Matemática

Nome: _____

1. Pinta e completa as sequências consoante as cores das peças do Cuisenaire.



ANEXO 4

GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA (4 ANOS)

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio de Matemática											
Parâmetros	1. Identificação das peças do Cuisenaire		2. Noção de sequência			3. Motricidade fina			Total		
CrITÉrios	1. 1	1.2	2. 1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3			
Cotações	4	0	4	2	0	2	1	0	10	Classificação	
Crianças	C1	4	-	4	-	-	-	1	-	9	Muito Bom
	C2	4	-	4	-	-	-	1	-	9	Muito Bom
	C3	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C4	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C5	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C6	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C7	4	-	-	2	-	-	1	-	7	Bom
	C8	4	-	-	2	-	-	1	-	7	Bom
	C9	-	0	-	2	-	-	1	-	3	Insuficiente
	C10	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C11	4	-	-	-	-	-	1	-	5	Suficiente
	C12	4	-	-	2	-	2	-	-	7	Bom
	C13	4	-	4	-	-	-	1	-	9	Muito Bom
	C14	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C15	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C16	-	0	-	2	-	2	-	-	4	Insuficiente
	C17	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C18	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C19	4	-	4	-	-	2	-	-	10	Muito Bom
	C20	4	-	4	-	-	-	1	-	9	Muito Bom
Média do grupo		3,6/4		3,3/4			1,6/2			8,45	Bom




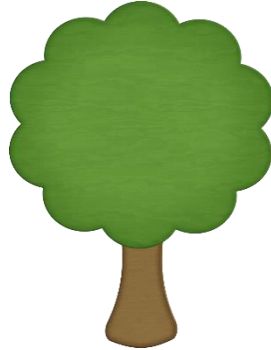
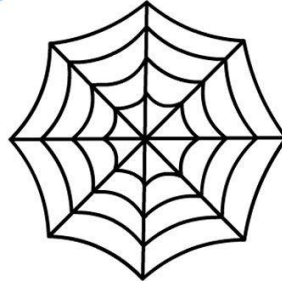

ANEXO 5

PROPOSTA DE ATIVIDADE No DOMÍNIO DA
LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA (5 ANOS)

Educação Pré-Escolar- Proposta de atividade para os 5 anos

Nome: _____ Data: _____

1. Identifica e escreve a primeira letra de cada imagem para descobrires a palavra

ANEXO 6

GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO
DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA (5 ANOS)

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita															
	Parâmetros	1. Associação de imagens às letras						2. Consciência fonológica		3. Leitura da palavra			Total		
	CrITÉrios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	3.1	3.2			3.3
	Cotações	6	5	4	3	2	1	0	2	0	2	1	0	10	Classificação
Crianças	C1	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C2	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C3	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C4	6	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	7	Bom
	C5	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C6	6	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	7	Bom
	C7	6	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	7	Bom
	C8	6	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	7	Bom
	C9	-	-	-	3	-	-	-	-	0	-	-	-	3	Insuficiente
	C10	-	-	-	3	-	-	-	-	0	-	-	0	3	Insuficiente
	C11	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C12	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C13	-	5	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	6	Suficiente
	C14	-	5	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	6	Suficiente
	C15	-	-	-	3	-	-	-	-	0	-	1	-	4	Insuficiente
	C16	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C17	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom

	C18	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C19	-	-	-	-	-	-	0	-	0	-	-	0	0	Fraco
	C20	-	-	-	-	-	-	0	-	0	-	-	0	0	Fraco
	C21	-	5	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	6	Suficiente
	C22	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
	C23	6	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	10	Muito bom
Média do grupo		4,96/6							0.96/2		1,13/2			Bom	






ANEXO 7

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO PROJETO

Nome: _____

Data: _____

Ouve cada atividade e coloca uma cruz (X) na expressão que corresponde ao teu grau de satisfação. Se não realizaste a atividade, deixa o espaço em branco.

Satisfação / Atividades					
Ouvir histórias ao ar livre					
Inventar uma história sobre a natureza					
Brincar com paus, pedras e/ou folhas					
Pintar com folhas					
Contar animais no recreio					
Ir ao Jardim da Estrela					
Ir a uma visita de estudo					